

CIVILIA

Odborná revue pro didaktiku
společenských věd

Dějiny ženské emancipace
v rakouských učebnicích dějepisu
Denisa Labischová

Formování a proměny českého politického programu
po roce 1861 v kontextu dobového tisku
Pavel Krákora

Mediální výchova jako prostředek
k mediální gramotnosti školní mládeže?
Gabriela Cingelová

Seeking the proper sphere (and scope)
of public deliberation
Marián Sekerák

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2015

Ročník 6 | Číslo 2

CIVILIA: Odborná revue pro didaktiku společenských věd
Ročník 6, 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. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D. (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, Ph.D.

Technický redaktor: Václav Kotrman

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství Epocha s. r. o.
Praha 2015

Vychází dvakrát ročně

Reg. č.: MK ČR E 19778

ISSN 1805-3963

Obsah

<i>Denisa Labischová: Dějiny ženské emancipace v rakouských učebnicích dějepisu.</i>	4
<i>Pavel Krákora: Formování a proměny českého politického programu po roce 1861 v kontextu dobového tisku</i>	21
<i>Jakub Charvát: Volby do Evropského parlamentu v historické perspektivě: od principu delegace k hledání jednotné volební procedury.</i>	32
<i>Gabriela Cingelová: Mediální výchova jako prostředek k mediální gramotnosti školní mládeže?</i>	52
<i>Tomáš Hubálek: Etické kodexy škol: teorie versus realita</i>	63
<i>Vanda Vaníčková: Učitelé Výchovy k občanství a Základů společenských věd o svém předmětu: vybrané otázky vztažené k charakteru a obsahu předmětu.</i>	71
<i>Zdenka Nováková: Legislativní vymezení vzdělávacího procesu na vysokých školách ve vztahu k získání akademické podoby jména</i>	81
<i>Marián Sekerák: Seeking the proper sphere (and scope) of public deliberation.</i>	94
<i>Zoltán Huszár: The Elementary Schools of the Danube Steamship Company in the Pécs Mining District (1868–1938/1944)</i>	119
Recenze:	
<i>Giuseppe Maiello: KRÁKORA, Pavel a kol. Významné události soudobých českých dějin a jejich reflexe v médiích. Praha: EPOCH, 2014. 194 s.</i>	153

Dějiny ženské emancipace v rakouských učebnicích dějepisu

Denisa LABISCHOVÁ

History of Women Emancipation in Austrian Textbooks

Abstract: The study presents the results of qualitative content analysis of contemporary Austrian History textbooks for upper secondary schools (covering 20th century). In the introduction the main criteria for analysis and evaluation are defined and the analysis results with examples of women emancipation history implementation are presented. The research results show that there are many chapters dedicated to this topic in the textbooks, covering the history of development of women emancipation aspirations in the 19th and 20th centuries, women involvement in both world wars, different aspects of everyday life and changes of women portrayal in advertisements. It is worth mentioning that the emphasis is on updating of historical topics and activation methods, educational projects and multiple use of primary sources. The form of gender presentation in foreign textbooks may serve as an inspiration for Czech textbooks authors.

Key Words: History didactics, Content analysis, Foreign History textbooks, Gender dimension

1. Metodologie výzkumu učebnic z genderového hlediska

Současná česká didaktika dějepisu se v mnoha ohledech opírá o zahraniční zkušenosti vycházející především z německého a polského

prostředí, ať již se jedná o trendy v metodologii empirického výzkumu, o badatelsky (na práci s historickými prameny) zaměřenou výuku či o akcentaci klíčových tematických oblastí. K preferovaným historickým tématům se řadí především dějiny každodennosti a rodiny, mediální problematika (např. historický vývoj spotřebního chování a reklamy, úloha médií v „přivlastňování“, resp. v instrumentalizaci dějin), vývoj interkulturních kontaktů a vztahů, v posledním desetiletí se pak do popředí zájmu dostávají také dějiny ženské emancipace jako významná součást interkulturního vzdělávání.

Právě pojetí genderové dimenze zaznamenalo v posledních čtyřiceti letech velmi výrazné proměny. Edukační materiály byly z tohoto hlediska zkoumány již v polovině sedmdesátých let a autoři tehdejších výzkumů (Borries, 1975) konstatovali neuspokojivý stav, vyznačující se minimem prostoru věnovaným ženským dějinám (cca 3 %), absencí podstatných úseků minulosti a upevňováním stereotypně charakterizovaných genderových rolí. Postupně byla odborná pozornost soustředěna na stanovení kritérií, jimiž by se analýzy genderové korektnosti řídily. Daná kritéria (Bauer, 2005) pokrývala jak kvantitativní (výskyt samostatných kapitol, přítomnost či absence klíčových informací, zařazení otázek a úkolů podněcujících diskuzi a reflexi osobní zkušenosti apod.), tak kvalitativní stránku zpracování problematiky (převažující prezentace ženských rolí, jejich vlastností a způsobů chování v minulosti, preferované rodinné modely, jazykové rozlišování genderu, identifikační vzory pro dívky i chlapce). Objevovaly se i hlubší ontodidaktické analýzy, spočívající v postižení podstatných tendencí a diferencí v přístupu k pojetí konceptu gender na stránkách zkoumaných učebnic se zaměřením na výlučnost, exemplaritu či reprezentativnost v pojetí ženské historie (Popp, 2007).

Také česká edukace se v posledním desetiletí orientuje na genderovou korektnost učebnic a dalších výukových materiálů v rovině normativní (Valdrová a kol., 2004), i v dimenzi empirické – především v oborových didaktikách německého jazyka a občanské výchovy (Bonková, Labischová, 2014; Bonková, 2014; Labischová, 2011; Niklesová, 2007). Co se týče výzkumu dějepisných učebnic, Gracová (2010; 2008; 2006) zkoumala výklad vztahující se k životu a dílu významných žen

minulosti a historie a k dalším vybraným tématům (ženská práce, boj za volební právo, postavení žen v období nacismu) v českých učebnicích pro základní a střední školy. Labischová (2015a, b; 2012) upřela pozornost k textům britským, francouzským, švýcarským a německým a dospěla k závěru, že existují určitá národní specifika v preferenci genderových témat. V britských edukačních materiálech je ponejvíce zdůrazňováno úsilí o zrovnoprávnění žen na počátku 20. století (aktivity sufražetek a sufražistek), francouzské učebnice se nejintenzivněji věnují významných ženským osobnostem z různých oblastí života (Marie Curie Skłodovská) a zdůrazňují aktivismus (demonstrace, veřejné protesty), v německých učebnicích jsou důkladně probírány ženské role v nacistickém Německu a rovněž rozdílné postavení žen v obou německých státech po roce 1945, švýcarské publikace jsou zase zaměřeny na pozvolný vývoj směřující k uzákonění volebního práva žen v jednotlivých kantonech.

Cílem této studie je postihnout hlavní rysy ve zpracování genderové problematiky a vysledovat převažující formy prezentace historie žen na stránkách rakouských učebnic dějepisu určených pro vyšší stupeň sekundárního vzdělávání (allgemeinbildende höhere Schule) vydaných převážně po roce 2006. Analýze byl podroben výlučně text pokrývající chronologicky dějiny 20. století, tedy obvykle poslední dva díly dané učebnicové sady. Zkoumaný soubor zahrnoval celkem 15 rakouských učebnicových titulů, přičemž konkrétní výběr publikací byl dán jejich dostupností.¹

Z metodologického hlediska byla zvolena tzv. nekvantitativní obsahová analýza (blíže Gavora, 2000), řízená souborem předem stanovených kritérií:

1. Výskyt samostatných kapitol věnovaných genderové tematice
2. Zobrazení genderových rolí
3. Výběr exemplárního učiva (prezentovaných témat)
4. Prezentace života a díla významných ženských osobností
5. Historická kontinuita a změna (dějiny ženské emancipace jako proces)
6. Didaktické pojetí genderových témat (badatelsky orientovaná výuka, problémové vyučování, komparativní přístupy atd.)

2. Genderová dimenze současných rakouských učebnic dějepisu pro vyšší stupeň sekundárního vzdělávání

V následující pasáži této studie se zaměříme na výsledky kvalitativní analýzy a pokusíme se upozornit na jistá specifika pojetí genderové dimenze v jednotlivých učebnicových titulech vydaných v sousedním Rakousku. Zvolen byl postup chronologický.

2.1 Období do roku 1918

Učebnicová řada *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* se vyznačuje průběžným zařazováním metodického oddílu nazvaného *Geschichtslabor*, ve kterém jsou na specifických tématech rozvíjeny badatelské kompetence žáků při práci s historickými prameny. Třetí díl této učebnice zahrnuje téma obrazu žen v reklamě kolem roku 1900. Genderové role na přelomu století jsou tak exemplárním učivem, na němž jsou aplikovány mediálně didaktické postupy. Úkolem žáků je zde vystihnout různé role, které ženám tehdejší reklama připisovala, srovnat jednotlivé prezentace žen dle reklamních plakátů s převládajícím obrazem ženy v dnešní reklamě a v rámci skupinové práce vytvořit komparativní koláž (Lemberger, s. 107).

Kompetence interpretovat ikonografický materiál je prohlubována také v publikaci *Geschichte für Alle 3*, kde žáci pracují s fotografií měšťanské rodiny z počátku 20. století a jejich úkolem je rozpoznat na rodinném snímku „paní domu“ a svou odpověď odůvodnit. V samostatné podkapitole je pak popsáno směřování společnosti počátku století k uzákonění volebního práva žen v Rakousku v roce 1918.

Autorky upozorňují na to, že měšťanské a šlechtické ženy nepracovaly, což bylo výrazem vyššího sociálního statusu. Žáci se dále dozvědí, že v roce 1878 mohly rakouské dívky poprvé skládat maturitu a v roce 1897 nastoupit na univerzitu. Jeden odstavec se pak týká hnutí sufražetek a jsou zde mimo jiné také uvedeny letopočty uzákonění volebního práva pro ženy v některých zemích světa. Připojena je karikatura zesměšňující možnost žen volit a politicky se tak angažovat (Monyk, Schreiner, Mann, 2010a, s. 111–112).

Společenskou pozici žen v epoše industrializace na přelomu 19. a 20. století charakterizují tvůrci učebnice *Netzwerk Geschichte & Politik 3* ve čtyřech aspektech (vzdělání žen z nižších a vyšších vrstev společnosti, zaměstnanost, ženská práva). Žáci tak poznávají sociální rozdíly a jsou také vedeni k aktualizaci tématu srovnáním se situací v dnešním Rakousku. K dispozici mají kupříkladu graf zachycující vývoj počtu žen v rakouské národní radě v letech 1918–2008 (Hofer, Paireder 2013, s. 107 a 118).

Sociálním otázkám se důkladně věnuje také autorka *Geschichte schreiben 3*. V kapitole popisující těžkou sociální situaci dělníků na počátku 20. století vymezuje jeden odstavec nazvaný *Frauen hatten es besonders schwer* společenskému postavení žen. Popisuje, že ženy napomáhaly přežití chudých rodin několikerým pracovním zatížením, vykonávaly těžkou práci v továrnách, přitom vedly domácnosti, vařily, praly, uklízely, šily a pečovaly o děti. Šetřeny nebyly ani ženy těhotné, neboť neexistovala žádná ochrana matek. Musely pracovat až bezprostředně do porodu a záhy se vracely zpět do práce, neměly žádný volný čas (Gidl, 2011, s. 89).

V podrobné kapitole vyčleněné roli žen v tehdejší společnosti jsou pak zařazeny informace o postupné přeměně modelu velké rodiny v malou, zahrnující pouze rodiče a děti. Popsána je dále měšťanská rodina s otcem – „hlavou rodiny“ rozhodujícím ve všech směrech o ženě a dětech, kteří na něm byli finančně závislí. Žena byla obvykle mladší, méně vzdělaná, pečovala o děti a vedla domácnost. Pozornost je věnována genderovým stereotypům, jež v tehdejší společnosti panovaly.

Tato generalizující tvrzení rozpoznávají na základě studia písemného pramene, výňatku z Lexikonu Brockhaus (1815), popisujícího mužskou osobnost jako tvůrčí, abstraktně uvažující, vizionářskou, ženu naopak jako méně trpělivou a vytrvalou, citlivou se sklony k pláči.

Úkolem žáků je vyjádřit vlastní názor na takovéto stereotypní přepisování vlastností celým sociálním skupinám. Zmíněna je dále otázka vzdělání středostavovských dívek a uvedeny jsou mezníky na cestě k lepšímu vzdělání – možnost skládat maturitní zkoušku, založení

vídeňského dívčího gymnázia, povolení studovat na univerzitě medicínu, později práva. Opomenuty nejsou ani politické iniciativy žen, boj za volební právo včetně silného odporu vůči požadovaným změnám s příkladem dobové karikatury (tamtéž, s. 104–105).

Intenzivní úsilí sufražetek o získání volebního práva popisuje rovněž učebnice *Zeitzeichen*. Zmíněny jsou zakladatelky hnutí Emmeline, Christabel und Sylvia Pankhurstovy, žáci vyhodnocují písemné prameny dokládající silný odpor vůči tomuto hnutí v tehdejší společnosti a posuzují iracionální argumenty proti uzákonění volebního práva pro ženy (Franzmair, s. 193). Autoři této učebnice podotýkají, že po neúspěchu ženských snah podílet se na politickém životě se jejich aktivity přenesly do dění společenského (tamtéž, s. 212).

Stručný medailon konkrétní ženské osobnosti, dělnické novinářky Addelheid Poppové a zakladatelky Sociálně demokratického svazu žen a dívek roku 1902, najdeme v publikaci *ZeitenBlicke 3* (Vocelka, Scheichl, Matzka, 2010, s. 144–145).

Zatímco v britských či německých učebních textech je zapojení žen do válečného úsilí v letech 1914–1918 věnován značný prostor, jedná se v případě rakouských učebnic spíše o stručné zmínky týkající se práce v muničních továrnách a v zemědělství (Monyk, Schreiner, Mann, 2010a, s. 149).

Zvláštní pozornost je měnící se roli žen v době první světové války věnována pouze v knize *Netzwerk Geschichte & Politik*, a to především prostřednictvím analýzy a interpretace dobových pramenů. Žáci jsou vyzváni k tomu, aby na internetu vyhledali a důkladně analyzovali fotografie k údělu žen za války a jsou motivováni ke kreativní činnosti – mají napsat pasáž z deníku tehdejší ženy pracující v těžkém průmyslu (Hofer, Paireder 2013, s. 139).

Autoři učebnice *Durch die Zeiten 3* upozorňují na dvojí pracovní zatížení žen během války, kdy ženy nahrazovaly muže prakticky ve všech profesních oblastech, přitom však byly velmi špatně placeny a musely často pracovat přesčas. Vlastní plat však dle autorů přispěl k jejich větší nezávislosti – politická nerovnost byla na konci války dále neudržitelná a roku 1919 mohly jít ženy poprvé k volbám (Vogel, Strasser, 2009a, s. 97).

2.2 Dvacátá léta 20. století

V nejnovějším vydání publikace *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4* je genderová problematika integrována do kapitoly popisující společenskou změnu ve dvacátých letech 20. století společně s proměnami ve sféře občanských práv, kultury a trávení volného času. Dočteme se zde, že uzákonění volebního práva nepřineslo ženám jen posílení jejich sebevědomí, ale zvýšilo také jejich vliv na politiku, na společnost jako takovou a na svět práce, přičemž politici byli nuceni zohledňovat ve svém volebním programu také potřeby nových voliček. Úkolem žáků je z přiloženého obrazového materiálu rozpoznat, jak se nabyté sebevědomí žen projevovalo v jejich zevnějšku, tedy např. zkracováním sukní a vlasů (Lemberger, 2012, s. 16–17).

Tvůrci učebnice *Netzwerk Geschichte & Politik 4* vysvětlují emancipaci žen v meziválečném období jako přirozený důsledek první světové války, kdy byly ženy nuceny převzít mnoho činností doposud vyhrazených pouze mužům. Zmíněno je uzákonění volebního práva a jako příklad zrovnoprávnění žen je uvedena oblast sportu (účast sportovkyň na olympijských hrách roku 1926). Nové příležitosti pro ženy jsou dokumentovány ikonografickými prameny (titulní stránka módního časopisu, fotografie sportovkyň, motoristek, zeměměřiček a typického krátkého účesu „Bubikopf“). Nechybí aktualizace tématu – žáci diskutují o rozdělení genderových rolí v současnosti a uvádějí pozitivní i negativní příklady, vyhledávají fotografie z různých oblastí života (profesního, módního, sportovního atd.) vystihující „ženu dneška“ (Hofer, Paireder, 2012, s. 34).

Narůstajícímu sebevědomí žen ve dvacátých letech 20. století je v učebnici *Durch die Zeiten 3* věnována samostatná podkapitola nazvaná *Die Frauen werden selbstbewusster*. S odkazem na snahy žen o politické zrovnoprávnění trvající od Velké francouzské revoluce, završené uzákoněním volebního práva roku 1918, je zde popsáno pronikání žen do zaměstnanecké sféry. Jako klasické profese jsou v této učebnici uvedeny telefonistky, sekretářky a prodavačky, je ovšem rovněž upozorněno na dvojí pracovní zatížení i nižší mzdy. Svět módy je uveden jako oblast, v níž se emancipace žen projevovala nejpatrněji. Typické byly krátké účesy, odložení korzetů, sukně ke kolenům (přiložena

je fotografie). Opomenuty nezůstaly ani způsoby trávení volného času, tedy oblība sportování a tanečních zábav ve větších městech. Skupinová práce žáků je zaměřena na sledování rozdílů v životním stylu ve velkoměstě a na venkově (Vogel, Strasser, 2009a, s. 14–15).

2.3 Období nacismu

Role žen v nacistickém Německu je v *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* 3 pojata spíše stručně v kontextu popisu každodenního života Třetí říše. Zmíněno je státní oceňování zasloužilých matek s vysokým počtem dětí, pouze přibližně 10% podíl univerzitních studentek či špatné mzdové ohodnocení. Žáci vztahují otázky genderové nerovnosti k dnešku a uvažují nad rozdělením rolí v současné společnosti (Lemberger 2012, s. 35).

V jiné učebnicové sadě *Geschichte und Geschehen* 4 je tématu vymezen již větší prostor. V kapitole nazvané *Frauenpolitik* je postavení žen v nacistické ideologii důkladně přiblíženo. Výklad je uvozen slovy, že pro Band Deutscher Mädel (BMD) se mezi lidmi ujalo označení „Bald Deutsche Mutter“. Žáci se dozvídají, že ca. 380 tisíc zaměstnaných žen se ve Třetí říši po masivní propagandistické kampani vzdalo své profese a staly se ženami v domácnosti. Také zde je osvětlen mateřský kult a doložen ikonografickými i písemnými prameny – jako příklady jsou zde otištěny fotografie řádu Ehrenkreuz der Deutschen Mutter, propagandistický plakát zachycující matku s více dětmi, výňatek z dopisu německého emigranta v Paříži z roku 1939 kritizujícího roli žen v nacistickém Německu, dobové inzeráty k seznámení zveřejněné v tehdejšímu tisku (psané mužem i ženou) a úryvek Hitlerova článku z roku 1936 vystihující jeho pojetí úřadu německých žen (Donhauser, Bernlochner, s. 58–59).

Také autorky *Geschichte für Alle* 4 zdůrazňují, že byla role ženy ve státě a společnosti pevně určena. Po fyzické stránce měla „správná“ německá žena působit přirozeně – neměla se líčit a žádoucí byl zdravý, sportovní vzhled, blond vlasy a modré oči. Po uzavření sňatku se pak očekávalo, že opustí své zaměstnání a bude se plně věnovat poslání matky a manželky. Úkolem žáků je mimo jiné srovnat vzezření ženy na nacistickém propagandistickém plakátu s vizáží Marlene Dietrich,

dále porovnat postavení žen v profesní sféře s dnešní situací a vysvětlit autentický výrok Josefa Goebbelse, že posláním žen je především darovat děti svému národu. Připomenuta je také změna ženské politiky po vypuknutí války, kdy neprovdané ženy trávily povinně rok prací, především v zemědělství (Monyk, Schreiner, Mann, 2010b, s. 48).

Originálně je téma pojato v *Netzwerk Geschichte & Politik* 4. Nalezneme zde kapitolu nazvanou *Jak nacisté instrumentalizovali rodinu?*, v níž je vystižena úloha dívek, chlapců, žen a mužů v tehdejší totalitním režimu. Žáci se dozvídají, že postavení žen v nacistickém Německu zaznamenalo určitý vývoj – zatímco na počátku (v letech 1932–1933) bojovala NSDAP o každý hlas a cílila tudíž také na ženy-voličky, stalo se později jednoznačnou prioritou rozmnožit německý národ a ženy byly tudíž systematicky vytlačovány z profesního života (uvedena jsou konkrétní opatření – nízké platy, bezúročné půjčky novomanželům, udělování státního vyznamenání zasloužilým matkám). Popsány jsou také rysy výchovy dívek směřující k úspěšnému naplnění této předurčené role (Hofer, Paireder 2012, s. 35). Velký tematický celek vztahující se k druhé světové válce je pak doplněn samostatným výkladovým blokem zaměřeným na každodennost, přičemž jedna z podkapitol je věnována osudu žen v tomto období. Žáci se zde dočtou, že podobně jako v první světové válce byly také nyní ženy nuceny převzít po odchodu mužů do armády jejich zaměstnání (řidičky autobusů, strojvůdkyně, jeřábnice, strojařky), mnohé ženy se aktivně angažovaly v odboji, jiné se nechaly najmout jako špiónky na nepřátelském území. V rámci multiperspektivity jsou v této pasáži otištěny dva propagandistické plakáty vyzývající ženy ke vstupu do vojenské služby (německý) a k odevzdávání domácích potřeb a ošacení pro válčené účely (britský). Připojeny jsou také vzpomínky jedné zdravotní sestry na válečná léta (tamtéž, s. 74).

Publikace *ZeitenBlicke* 4 přináší ve čtyřech odstavcích osudy čtyř představitelk rakouského protinacistického odboje, Rosy Jochmannové, Käthe Leichterové, Margarethe Schütte-Lihotzké a Heleny Kafkové. Úkolem žáků je porovnat jejich životní příběhy – čím se zabývaly před válkou, co je spojovalo, v čem se jejich životy lišily. Narativní přístup volí autoři této učebnice také v jiných pasážích

textu – popsán je příběh dívky Anny, která se s maminkou schovává v protileteckém krytu, nechápe smysl prožívané války a doufá v brzký mír (Vocelka, Scheichl, Matzka, 2011, s. 51 a 54).

2.4 1945 – současnost

Proměny sociální identity a genderové role ženy po roce 1945 si všímá kupříkladu autorka publikace *Durch die Zeiten 4*. Podotýká, že podobně jako první světový konflikt, změnila také druhá světová válka vztahy mezi pohlavími. Zvláštní pozornost je věnována problémům partnerského soužití – mnoho mužů bylo po válce fyzicky i psychicky poznamenáno a po návratu z války je čekaly nuceně osamostatněné ženy. Mezi vzájemně odcizenými manželi vznikaly četné konflikty a muži si často hledali nové partnerky. Až do konce šedesátých let ve většině rodin převládalo tradiční rozdělení rolí, což je ukázáno na příkladu dobové reklamy na prací prášek. Požadavky ženského občanského hnutí na přelomu 60. a 70. let jsou shrnuty v sedmi bodech (rovný přístup ke vzdělání a zaměstnání, rovné platové ohodnocení, lepší podmínky pro budování kariéry, širší možnosti pro uplatnění v politice ad.). Zmíněno je zřízení zvláštního ministerstva pro ženské otázky roku 1990, jmenování první ženy v čele spolkové země (Štýrska) v témže roce i rozvoj vědeckého oboru gender studies. Žáci diskutují také o měnící se roli mužů v dnešní společnosti (Gidl, 2012, s. 102–103).

V učebnici *Zeitenblicke 4* je definován pojem feminismus, je zde zdůrazněno nerovné platové ohodnocení žen a mužů i vyšší míra nezaměstnanosti žen. Žáci rozvíjejí dovednost analyzovat statistické údaje – vyhledávají v oficiálních internetových zdrojích průměrné mzdy žen a mužů v různých profesních odvětvích (Vocelka, Scheichl, Matzka, 2011, s. 110).

Tvůrci učebnice *Netzwerk Geschichte & Politik 4* věnují jednostránkovou podkapitolu tematického celku o období 1945–1989 také postavení žen. Pasáž je rozdělena do tří odstavců – ženy v padesátých letech, v generaci „1968“ a v DDR. Padesátá léta jsou zde charakterizována biokinami, které způsobily módní revoluci. Zmíněny jsou herečky Marilyn Monroe a Brigitte Bardot, které se ve dvojdílných plavkách objevovaly na předních stránkách časopisů. Připomenuto je též, že název nových

plavek byl provokativní a odkazoval na jaderný pokus USA v roce 1946 Bikini-Atoll v Pacifiku. Doba hippies je vykreslena jako éra, kdy se emancipované ženy hlásily o právo na vlastní tělo (právo na bezrestné potraty) a angažovaly se také politicky za dodržování lidských práv. Připojena je informace, že roku 1966 byla v Rakousku poprvé jmenována žena ministryní (sociálních věcí). Poměrně časně legislativní ukotvení rovnoprávnosti žen v socialistických státech je v této učebnici vysvětleno komunistickou ideologií, která požadovala podíl žen na občanském životě. Zmíněna je podpora zaměstnaným ženám v podobě bezplatných předškolních zařízení s poznámkou, že v nich byly děti vychovávány také politicky. Kritická analýza historických pramenů je zde rozvíjena na interpretaci písňového textu „Kdybych byla chlapcem“ italské zpěvačky Rity Pavone z roku 1963 (Hofer, Paireder 2012, s. 109).

V této učebnici se žáci dozvědí rovněž o postavení žen v dnešní globalizované společnosti. Kriticky je zhodnoceno, že v některých profesních oblastech mají rakouské ženy jen minimální zastoupení a stále je jejich průměrný plat výrazně nižší než plat mužský na srovnatelných pozicích. Pozornost je věnována dále potlačování lidských práv ve fundamentalistických islámských zemích (připojena je fotografie demonstrace afghánských žen v burkách z roku 2011) a problém dětských sňatků v Indii (tamtéž, s. 139).

V kontextu výkladu proměn rodiny (Familie im Wandel) po roce 1955 se autorky *Geschichte für Alle 4* dotkly také genderové otázky. Žáci se dozvídají, že v padesátých letech zůstávala velká část žen v domácnosti, nastal baby-boom a převažoval rodinný model se dvěma či třemi dětmi. V sedmdesátých letech se pak v návaznosti na mohutné studentské hnutí hlásily o svá práva i ženy. Období hospodářského růstu mělo příznivý vliv na zaměstnanost a vzdělanost žen, s jejich zvyšující se ekonomickou nezávislostí ovšem souvisel také nárůst rozvodovosti. Při výkladu dnešní situace je v textu zdůrazněno, že vedle sebe existují různé formy rodinného soužití, vzrostl počet žen samoživitelek, změnilo se tradiční rozdělení rolí v rodině. Kriticky je poukázáno na obtížnější možnost skloubení rodinného a pracovního života rakouských žen ve srovnání se skandinávskými zeměmi. Další kritická informace směřuje k situaci, že ženy jsou mnohem více ohroženy chudobou

než muži (ženy představují 71 % všech zaměstnanců s nejnižšími příjmy) a za stejnou práci jsou odměňovány o třetinu nižšími mzdami než muži. Rozvíjena je také práce se statistickými údaji – sloupcový graf zachycuje růst rozvodovosti v Rakousku v letech 1988–2007 a kartogram pak míru rozvodovosti v jednotlivých spolkových zemích v roce 2007 (Monyk, Schreiner, Mann, 2010b, s. 120).

Zmíněná učebnice zahrnuje také závěrečný průřezový blok. V kapitole věnované éře hippies a 60. létům dvacátého století je otištěna fotografie Twiggy jako módního vzoru pro celou generaci dívek (tamtéž, s. 138). Samostatná kapitola je dále vyčleněna vývoji ženské emancipace v linii osvícenství – sufražetky – emancipace – Alice Schwarzer. Nalezneme zde mimo jiné přehled letopočtů, ve kterých získaly ženy volební právo v různých státech světa, od Wyomingu po švýcarský kanton Appenzell Innerhoden (tamtéž, s. 139).

Podobně průřezově je pojata třístránková kapitola *Frauengeschichte* v publikaci *Weltsichten 4*. V úvodu autoři upozorňují na fakt, že vývoj ženské emancipace bývá vztahován tradičně k evropskému prostředí, avšak ženy bojovaly a bojují za svá práva ve všech patriarchálních kulturách. Žáci pracují s pramenným materiálem (propagandistický plakát proti volebnímu právu žen z roku 1920, fotografie ženské demonstrace v USA roku 1900, úryvek z článku Patricie Hladschikové o tom, že ženské práva jsou lidská práva, a z politického letáku Rosy Luxemburgové z roku 1912 požadujícího volební právo pro ženy). Statistický materiál zastupuje tabulka s procentuálním zastoupením žen v parlamentech různých států světa. Zvláštní pozornost je pak vymezena otázkou rovného přístupu ke vzdělání: v grafu je prezentováno srovnání podílu žen a mužů na rakouských univerzitách v roce 2005 – počty studentů, absolventů, odborných asistentů, profesorů, prorektorů a rektorů (Heffter, Benes, 2008, s. 22–24).

3. Shrnutí

Genderová korektnost edukačních médií stojí v posledních letech v centru pozornosti pedagogického výzkumu. Genderová problematika představuje zároveň jedno ze stěžejních témat současného kurikula

interkulturní výchovy a je začleněna do vzdělávacího obsahu prakticky všech sociálně humanitních předmětů, především pak občanské výchovy (resp. základů společenských věd), cizích jazyků a dějepisu. Pro analýzy genderové dimenze a ženské historie na stránkách školních učebnic dějepisu byla stanovena kvalitativní kritéria, která jsou postupně modifikována. Tato studie přináší výsledky výzkumu, zaměřeného na rozsah a výběr učiva, zobrazení genderových rolí, pozornost věnovanou významným ženským osobnostem, pojetí ženské emancipace jako procesu a na didaktické zpracování genderových témat.

Zobecníme-li výsledky prezentované obsahové analýzy, můžeme konstatovat, že učebnice vydané v sousedním Rakousku vyčleňují genderové tematické významný prostor. Jejich tvůrci se zaměřují na podobná témata jako britští, francouzští, švýcarští a němečtí kolegové, přičemž se různí především rozsah. Pojetí rakouských textů se nejvíce přibližuje koncepci německých učebnic, některé publikace dokonce vycházejí v národních mutacích v obou zemích (např. *Geschichte und Geschehen*).

Většina analyzovaných učebnic věnuje genderovým tématům samostatné kapitoly (obvykle jednu až dvě strany textu). Tyto kapitoly jsou zařazovány jak průběžně – chronologicky – v rámci jednotlivých tematických celků, tak průřezově v samostatných tematických blocích v závěrečném oddílu učebnic. Tematické těžiště spočívá především ve výkladu vývoje ženské emancipace v 19. a 20. století a boje za volební právo žen, v přiblížení osudu žen v době obou světových válek, v charakteristice měnících se genderových rolí ve dvacátých letech 20. století a v tematizaci proměn v sociálních rolích žen v poválečném období.

Zaměření výkladu a koncepce učebních úloh odpovídají specifickému pojetí školního předmětu *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*, kdy jsou spolu integrovány dějepis a výchova k občanství. Chronologický výklad historických událostí a procesů je proto důsledně aktualizován na současnou společenskou a politickou situaci, důraz je kladen na komparaci sociálních jevů. Takovéto pojetí učiva koresponduje se současným vymezením historického vědomí jako komplexního kulturně-historického fenoménu a zároveň nejobecnější didaktické

kategorie, zahrnující kontinuitu v linii minulost – současnost – budoucnost (blíže Jeismann, 1988).

Dalším výrazným znakem učebnic našich jižních sousedů je překonání dominantního výkladu politického vývoje a větší důraz na dějiny rodiny a dětství, každodenní život, životní styl (např. na způsoby trávení volného času, módu, vývoj spotřebních zvyklostí). Jistým deficitem je menší důraz na konkrétní ženské osobnosti, které výrazně uspěly v některé společenské oblasti (věda, politika, sport, umění), než je tomu kupříkladu ve francouzských či britských učebních textech.

Podobně jako jiné analyzované zahraniční učebnice se rakouské publikace vyznačují badatelsky orientovaným zpracováním textu, kdy základem historického učení je analýza a interpretace verbálního a ikonického pramenného materiálu (karikatur, fotografií, plakátů, písemných pramenů).

Autoři rakouských učebnic konstruují aktivizující a tvořivé učební úlohy, žáci jsou vedeni k tomu, aby vyjádřili vlastní postoj, zaujali stanovisko a na základě předložených pramenů argumentovali a komparovali historické jevy se situací v jiných obdobích.

Soustavně je dále podněcováno produktivní učení (psaní deníků a dopisů, sestavení plakátů, koláží). Běžné je využívání mentálních map a schémat usnadňujících myšlenkovou a tematickou strukturu také pro genderová témata. Mnohé učebnice jsou zaměřeny na výukové projekty vztahující se k proměnám společenského postavení žen v minulosti.

Je zřejmé, že pojetí genderové problematiky na stránkách rakouských učebnic určených žákům vyššího stupně všeobecného sekundárního vzdělávání se může stát cennou inspirací také pro tvůrce českých učebnic. Zdůrazněna by přitom měla být specifika vývoje ženské emancipace na našem území, zavedení volebního práva pro ženy do systému zákonů či otázky přístupu ke středoškolskému a vysokoškolskému vzdělání. Přiblíženy by měly být rovněž významné ženské postavy české minulosti, které zásadně přispěly k rozvoji některé ze sfér života společnosti.

Poznámky:

- ¹ Učebnice z knižního fondu Georg-Eckert-Institutu/Leibnitz-Institutu für Internationale Schulbuchforschung v Braunschweigu.

Analyzované učebnice:

- DONHAUSER, G., BERNLOCHNER, L. *Geschichte und Geschehen 4*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 2009.
- FRANZMAIR, H. a kol. *Zeitzeichen. Wirtschafts- und Sozialgeschichte III*. Linz: Trauner Verlag, 2006.
- GIDL, A. *Geschichte schreiben 3. Arbeitsbuch*. Wien: E. Dorner, 2011.
- GIDL, A. *Geschichte schreiben 4. Arbeitsbuch*. Wien: E. Dorner, 2012.
- HEFFETER, F., BENES, B. *Weltsichten HTL. 4. Geschichte*. Wien: Verlag E. Hölzel, 2008.
- HOFER, J., PAIREDER, B. *Netzwerk Geschichte & Politik 3*. Linz: Veritas Verlag, 2013.
- HOFER, J., PAIREDER, B. *Netzwerk Geschichte & Politik 4*. Linz: Veritas Verlag, 2012.
- LEMBERGER, M. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart. VG3*, Linz: Veritas Verlag, 2007.
- LEMBERGER, M. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart. VG4*, Linz: Veritas Verlag, 2012.
- MONYK, E., SCHREINER, E., MANN, E. *Geschichte für Alle. 3. Klasse*. Wien: Olympe Verlag, 2010(a).
- MONYK, E., SCHREINER, E., MANN, E. *Geschichte für Alle. 4. Klasse*. Wien: Olympe Verlag, 2010(b).
- VOCELKA, K., SCHEICHL, A., MATZKA, Ch. *ZeitenBlicke 3*. Wien: E. Dorner, 2010.
- VOCELKA, K., SCHEICHL, A., MATZKA, Ch. *ZeitenBlicke 4*. Wien: E. Dorner, 2011.
- VOGEL, B., STRASSER, B. *Durch die Zeiten. 3. Klasse*. Wien: Verlag E. Hölzel, 2009(a).
- VOGEL, B., STRASSER, B. *Durch die Zeiten. 4. Klasse*. Wien: Verlag E. Hölzel, 2009(b).

Literatura:

- BAUER, A. *Frauen und Mädchen in Geschichtsschulbüchern für Hauptschulen aus den letzten Jahren. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit (Prüfer BORRIES, B.), Universität Hamburg, 2005.
- BONKOVÁ, S., LABISCHOVÁ, D. Genderová dimenze učebnic občanské výchovy pro základní školy. *Civilia. Revue pro oborovou didaktiku společenských věd*, 2014, roč. 5, č. 2, s. 15–44.
- BONKOVÁ, S. *Komparativní analýza současných učebnic občanské výchovy z genderového hlediska*. Diplomová práce (vedoucí práce LABISCHOVÁ, D.). Ostrava: PdF OU, 2014.
- BORRIES, B. Frauen in Schulgeschichtsbüchern – zum Problem der Benachteiligung von Mädchen im Unterricht. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 27, 1975, Heft 11, S. 601–618.
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010.
- GRACOVÁ, B. Gender v českých učebnicích dějepisu, optimum a realita. In BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J. a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha, 2008, s. 59– 67.
- GRACOVÁ, B. Ženská tematika na stránkách nejnovějších českých učebnic dějepisu. In MÄRC, J. a kol. *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. Ústí nad Labem: FF UJEP, 2010, s. 27–38.
- GRACOVÁ, B. Ženská tematika v současných českých dějepisných učebnicích. In VACULÍK, J., NĚMEC, J. (eds.) *Problematika sociálních skupin ve výuce společenskovědních předmětů*. Katedra historie a sociální pedagogiky MU, Brno 2006, s. 144–151.
- JEISMANN, K. E. Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In SCHNEIDER, G. (Hrsg.) *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlags-Gesellschaft, 1988, S. 1–24.
- LABISCHOVÁ, D. Genderová dimenze zahraničních učebnic dějepisu: obsahová analýza edukačního média. *Sborník prací Masarykovy univerzity, řada společenských věd*. 2015a, roč. 29, č. 1, rukopis 22 stran, v tisku.
- LABISCHOVÁ, D. Analiza genderowa brytyjskich i niemieckich podręczników historii. In *W kręgu rodziny epok dawnych – rytmy życia, rytmy codzienności. Kobieta i mężczyzna – dwa światy, jedna przestrzeń*. Kraków 2015(b), rukopis 13 stran, v tisku.
- LABISCHOVÁ, D. Genderová tematika v učebnicích dějepisu – zahraniční inspirace. In MÄRC, J. a kol. *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. In *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. Ústí nad Labem: FF UJEP, 2010, s. 39–57.

- LABISCHOVÁ, D. Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech (s akcentem na výchovu k občanství a dějepis). *Civilia. Revue pro oborovou didaktiku společenských věd*, 2011, roč. 2, č. 2, s. 87–101.
- NIKLESOVÁ, E. Edukační materiály a korektnost (genderové hledisko). In BÍNA, D., NIKLESOVÁ, E. *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU, 2007, s. 52–59.
- POPP, S. Frauen als Spezialfall der Geschichte? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in aktuellen Schulbüchern. In KREBS, U., FORSTER, J. (Hrsg.) *„Sie und Er“ interdisziplinär. Aktuelle Themen interdisziplinär*. Bd. 1. Berlin: LIT Verlag, 2007. S. 239–271.
- VALDROVÁ, J., SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, I., KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, B. *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. Praha, 2004.

Kontakt na autorku příspěvku:

PhDr. Denisa Labischová, Ph.D.
Katedra výchovy k občanství
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské Hory
e-mail: denisa.labischova@osu.cz

Formování a proměny českého politického programu po roce 1861 v kontextu dobového tisku

Pavel KRÁKORA

Formation and Changes of Czech Political Programme after 1861 in the Context of Contemporary Press

Abstract: This study deals with the Czech politics and Czech political press in the years 1848–1849 and during the second half of 19th Century. The emphasis is put on fundamental programme foundations, which were presented in contemporary press. Mentioned is also specific and unique character of political press in the Czech Lands and application of that theme in curriculum of history and civics.

Key Words: Political parties, Czech Lands, Programme foundations, Press, National Party, Curriculum, History, Civics

Úvod

Téma formování a proměn českého politického programu v průběhu druhé poloviny 19. století se stalo předmětem několika studií a bylo rovněž zakomponováno do kompendií širěji pojednávajících o daném období českých dějin. Následující text bude zaměřen na genezi české politiky a jejích programových východisek na stránkách tehdejšího tisku, který v každodenním životě raných politických stran sehrával stěžejní roli a byl fakticky jediným prostředkem, díky němuž mohly politické strany komunikovat se širší veřejností, prezentovat svůj

program, postoje k aktuálnímu dění či podávat informace dotýkající se jejich personálního zázemí a činnosti v zastupitelských orgánech.

1. Zrod české politiky a stranického tisku (1848–1860)

Základy reálného formování ideových koncepcí, z nichž vycházela moderní česká politika druhé poloviny 19. století, lze nepochybně klást do revolučních let 1848–1849. V průběhu března 1848 – tzn. v prvních revolučních dnech – byly směrem k vídeňským centrálním institucím zřetelně artikulovány státoprávní a jazykové požadavky, s nimiž vystoupila rodící se česká politická reprezentace, v jejímž čele stanuly v té době respektované osobnosti z řad již etablované české inteligence symbolizované jménem Františka Palackého, vedle něj však také dalších, jako byli František August Brauner, František Ladislav Rieger či Karel Havlíček Borovský. Posledně jmenovaný stál na počátku dubna 1848 u zrodu jednoho z prvních ryze politických deníků v Čechách nesoucího název Národní noviny. Jejich vydavatelem, který zároveň zajišťoval financování listu, byl v prvních měsících existence listu hrabě Vojtěch Deym (1812–1863), reprezentant významné části šlechtické obce stavějící se za české státoprávní požadavky, později (od roku 1861) označované jako strana konzervativního velkostatku. První číslo Národních novin vyšlo 5. dubna 1848 s úvodním slovem K. H. Borovského, v němž veřejnost mj. vyzývá k aktivní angažovanosti: „Národe můj! Zapomeň na dvě století hanebné poníženosti! Wyhub z paměti své upomínku na tyto nešťastné, kterážto upomínka jako skála dusí důvěru twau v sebe. Odlož se sebe přílišnou skromnost, která se nesluší potomkům Táborů! Zapomeň již na to, čím jsi byl po bitvě na Bílé Hoře, ale pamatuj na své staré časy... Wyhledej w dějinách svých welikých ony listy, na kterých zaznamenáni jsau welicí činové otců twých: těmi tuž nyní mysl swau, těmi podněcuj ducha svého, těmi připravuj sebe též k welikým činům! ... Nyní nastala doba žně. Ted' – aneb nikdy! Takto zní hlas osudu budící nás ke statečné činnosti.“¹ Na stránkách tohoto deníku, jehož náklad postupně dosáhl přes 2000 kusů (srov. Bednařík, Jirák, Köpplová, 2011, s. 101), byl zřetelný jeho příklon k nově zformovanému a také nejvýznamnějšímu proudu české

politiky – tj. liberálnímu, resp. národně-liberálnímu. Právě zde došlo na pokračování ve dnech 15. a 18. dubna 1848 k uveřejnění dopisu F. Palackého (pod názvem Psaní do Frankfurtu), v němž odmítavě reagoval na pozvání účastnit se zasedání Frankfurtského sněmu, který se měl stát tribunou v procesu vytvoření jednotného německého státu zahrnujícího ve své maximální variantě také české a rakouské země. Palackého psaní do Frankfurtu, jež prostřednictvím Národních novin mohlo vstoupit do širšího povědomí probouzející se české občanské veřejnosti, se stalo se svou koncepcí austroslavismu a federalizované rakouské monarchie jako garanta trvalého rozvoje všech národů a národností nacházejících se na jejím teritoriu pro následující desetiletí jedním ze stěžejních východisek českého národně-liberního politického programu².

Po nuceném rozpuštění tzv. kroměřížského sněmu a vydání oktrojované Stadionovy ústavy na počátku března 1849 se Národní noviny, tehdy již plně kontrolované K. H. Borovským, začaly ostře vymezovat proti nově nastoleným poměrům, jež objektivně směřovaly k částečné obnově způsobu vlády před březnem 1848. Volaly po naplnění státoprávních požadavků z let 1848 a 1849 a také po obnově konstitučního zřízení. Vydavatel se proto záhy dostal do konfliktu s vládními úřady. Spor vyvrcholil definitivním zákazem vydávání Národních novin v lednu roku 1850. K. H. Borovský poté ještě krátce umožňoval prezentovat kritické a protivládní postoje české liberální politiky na stránkách časopisu Slovan, nicméně i jeho vydávání bylo krátce nato – v srpnu roku 1851 – po opakované úřední konfiskaci samotným K. H. Borovským zastaveno.

Krátce po zveřejnění tzv. silvestrovských patentů poslední den roku 1851, které fakticky anulovaly dosavadní ústavu a jsou spjaté s počátky tzv. bachova neoabsolutismu, byl v květnu roku 1852 vydán tiskový zákon (*Press-Ordnung vom 27. Mai 1852 für das Kaiserthum Oesterreich*)³. Na základě tohoto nařízení (novelizováno v roce 1859) bylo možné po předchozích varováních konfiskovat a v konečném důsledku i zastavit vydávání kteréhokoli listu nebo časopisu. Nutno podotknout, že uvedené „Press-Ordnung“ bylo poměrně hojně uplatňováno po celá padesátá léta a především po obnovení ústavnosti na počátku

šedesátých let 19. století. Teprve nový tiskový zákon z března roku 1863 znamenal určitou liberalizaci, když tisk vyňal z pravomoci policejních úřadů, které každému listu či časopisu schvalovaly koncesi, a podřídil jej řádným soudům. I nadále však zůstala v platnosti dílčí restriktivní opatření představovaná zejména kaucí, kterou musel každý zájemce o vydávání listu složit, a o kterou mohl v případě negativního rozhodnutí soudu přijít, čímž automaticky došlo k jeho pozastavení (srov. Borovička a kol., 2012, s. 569). Obecně lze konstatovat, že v době bachova neoabsolutismu přestal denní tisk jako svobodná tribuna jednotlivých politických proudů a tím také jako faktor ovlivňující veřejné mínění fakticky existovat.

2. Český politický tisk v éře konstituce (od roku 1861 do počátek 20. století)

Zlom přichází až v souvislosti s proklamací říjnového diplomu roku 1860, na jehož základě se zákonodárná moc opětovně přiznávala říšské radě a jednotlivým zemským sněmům, a zejména s vydáním Schmerlingovy ústavy 26. února následujícího roku. S vyhlášením voleb do zastupitelských sborů, které se uskutečnily téměř bezprostředně po vydání ústavy v průběhu jarních měsíců roku 1861, se uskutečnila obroda české politiky v rámci habsburské monarchie, která v mnoha ohledech přímo navazovala na období let 1848–1849, a to především v případě národně-liberálního proudu. Ten se postupně etabloval v podobě politického subjektu honoračního typu nesoucího název Národní strana, později známá spíše pod označením staročeši, která na české politické scéně zaujala dominantní postavení po dobu třiceti let – do roku 1891.

Tiskovým orgánem národní strany se vzápětí vstaly Národní listy, pro jejichž vydání získal koncesi mladý advokátní koncipient Julius Grégr již v listopadu 1860. Národními listy byla založena v evropském ale i světovém kontextu poměrně ojedinělá tradice stranického tisku, která v českém prostředí přetrvávala až do první poloviny devadesátých let 20. století (srov. Borovička a kol., 2012, s. 550). V úvodníku svého prvního vydání z 1. ledna 1861 deník otiskl text z pera jednoho

z předáků národní strany F. L. Riegera, který plně korespondoval se základními programovými tezemi staročechů platnými v i následujících desetiletích. Jejich stěžejní bod představovalo české státní právo. Právě v ustanoveních říjnového diplomu spatřovali staročeši garanci práva historického, jehož podstata byla – slovy F. L. Riegera – definována následovně: „Jakých-koli práv a ctí nabyt starý stát český, všechny byly společny veškerému obyvatelstvu koruny České bez rozdílu, ačkoli se v něm měnily během věkův poměry stavův a poměry společenské, takže jednou páni, jednou rytířstvo, jednou zase měšťanstvo vedlo přední hlas za ní. Historická tato osobnost žije posud, jakkoli se v rozličném věku měnila povaha její, jakkoli v rozličných dobách krev její tu rychleji tu zase volněji proudila, jakkoli mysl její tu neslýchanou smělostí vzhůru se pnula, tu krotce si vedla, tu zase znova se vzpružila ku skutkům šlechtěným. Měnic se takto ve případnostech, zůstala vždy tatáž ve své podstatě, a po dnešní den cítí se a žádá práva svého, pro jehož hájení má zajisté srdce i vůli. Protož hlásí se, aby práva jejího bylo šetřeno jak ve spolku Rakouském, tak i v poměrech zahraničních. Právní poměry koruny České k starému státu německému a nověji ke spolku svrchovaných knížat německých zakládají se na starých smlouvách mezinárodních a na základních právech koruny České, stvrzených mnohými přísahami králů našich a nemohou tudy změněny, aniž tedy koruna naše zbavena býti svrchovanosti své bez dobrovolného přivolení všeho národa této koruny na sněmě valném, všem zemím koruny společném.“⁴

Prostor byl v textu věnován také dalším aspektům programu národní strany. Odmítnutí se v něm dočkaly politická privilegia šlechty platná do revolučního roku 1848. Nicméně šlechtu – především konzervativní (státoprávní) velkostatek – považovali staročeši za partnera při prosazování českého státního práva. Pomyslná programová koalice staročechů a české státoprávní šlechty se na půdě českého zemského sněmu záhy skutečně zformovala a fakticky přetrvala až do počátku devadesátých let 19. století. Jako přirozené vnímali staročeši rozdělení občanů (myšleno pak především oprávněných voličů) do volebních kurií podle hesla „stejná břemena, stejná práva ... aneb jiným slovem: politická práva budtež přiměřena břemenům občanův, a tudy i zastupitelství

země rozdělena dle daní a počtu obyvatelstva se slušným ohledem na inteligenci“⁵. Ve vztahu k samosprávě se národní strana zasazovala o pokud možno co nejširší kompetence, zastoupení občanů a efektivitu tak, „aby všickni dle zákonův přirozených vyvinutí údové státního tělesa mohli samostatně pohybovati se v mezích potřeby a přirozenosti své, a aby pohybování jejich řídilo se jedním svorným duchem, ale též volným ruchem člověka, nikoli pak železnými obratly stroje nějakého na způsob automatův. Rodina, obec, župa neb kraj, země a historická koruna naše měj tedy svůj obor samosprávy..., neboť účastenství občanů ve správě věcí obecných probudí tisícové síly prvé neznané, probudí i ctnost občanskou...“⁶.

Ve svém programovém provolání dále staročeši Riegerovým prostřednictvím neopomněli zdůraznit rovnost všech občanů před zákonem, náboženské svobody a „neodvislosti ... vnitřní správy“ církve „od státu“, dovolávali se „úplné občanské rovnoprávnosti Židů“, avšak s tím, aby „jsouce spoluobčany našimi též sami vystoupili z výlučného postavení svého a přestali se považovati za cizince mezi námi, aby splynuli s národem, v jehož lůně žijí, aby jeho snahy kulturní, jeho názory mravní a společenské přijali za své...“⁷. Za samozřejmou ve svém programu považovali staročeši „svobodu tisku celou a pravou, neporušenou ordonancemi, libovolnými koncesemi a policejním dobrým zdáním...“. V souladu s liberální orientací rovněž zdůrazňovali, aby „vláda ... dopřála všemožné volnosti výrobě statků a výměně jich, jsou přesvědčena, že jednotlivci lépe se postarají o hmotný prospěch svůj, než jakékoli ... tak řečené ochranné zákony, vynucující často poměry nepřirozené...“⁸.

Významnou pasáž programu národní strany reprezentovala národnostní otázka. Stěžejní důraz byl v daném ohledu kladen na zásadu „rovnoprávnosti národní“ a jejího důsledného „provedení ve všem životě veřejném, ve školách a úřadech bez rozdílu“ s tím, „aby školy naše vůbec byly tak zřízeny, aby každý vzdělanec u nás znal druhý jazyk zemský...“⁹. Moravu sice vnímali staročeši jako jednu z historických zemských (stavovských) entit existujících v rámci monarchie, nicméně prizmatem národnosti „je ... Moravan takřka alter ego – sám druhý Čech, Moravan rodem a krajinou, Čech národem“¹⁰.

Národní listy, jak bylo zmíněno výše, představovaly list úzce svázaný s Národní stranou, který prosazoval a hájil její program. Po nástupu pasivní rezistence staročechů vůči zemskému sněmu a říšské radě však pozvolna začaly názorově inklinovat k tzv. mladočeskému křídlu národní strany, jehož významným představitelem byl právě jejich vydavatel J. Grégr. V pasivní rezistenci – dlouhodobě zastávané staročechy společně se s konzervativní (státoprávní) českou šlechtou – spatřovalo mladočeské křídlo čím dál víc kontraproduktivní akci, která se mívá účinkem a naopak vede k izolaci a ztrátě vlivu na politické dění. V roce 1874, po secesi mladočeského křídla a vzniku Národní strany svobodomyslné, se Národní listy definitivně staly tiskovou tribunou tohoto nově vzniklého politického subjektu. Ve vydání z 27. prosince 1874, tj. dva dny po ustavujícím sjezdu Národní strany svobodomyslné, zveřejnil deník pod názvem Resoluce národní strany svobodomyslné její program. Sestával z osmi základních okruhů. První se dotýkal rovnosti práv všech občanů, úplné náboženské svobody, rozšíření volebního práva a rozšíření kompetencí samospráv, ve druhém okruhu se mladočeši ostře vymezovali vůči politice pasivní rezistence, především ve vztahu k českému zemskému sněmu: „Budiž tedy přední péčí národní strany svobodomyslné, aby místo dosavadního trpného odporu zaujal odpor činný, na místo dosavadní nečinnosti aby vstoupil obětavý zápas, neúnavná práce a činnost ve všech oborech veřejného života...“ Ve třetím okruhu mladočeši garantovali, že se budou domáhat „nejen uznání a uskutečnění samostatnosti a samosprávy zemí českých na základě platného a neporušitelného státního práva“¹¹, ale i spravedlivého řešení národnostní otázky ve všech sférách veřejného života počínaje adekvátním rozdělením volebních obvodů, přes otázky školství a otázky užití češtiny a němčiny v úředním styku. Čtvrtý okruh požadoval zásadní liberalizaci stávajícího systému voleb – tzn. odstranění kuriového systému a zavedení všeobecného volebního práva. Pátý okruh byl věnován otázkám školství s požadavkem bezplatného „vyučování na veškerých školách národních a středních“, objevil se požadavek navýšení platů učitelů a v neposlední řadě měla být v co nejkratší době zřízena samostatná česká univerzita. V šestém okruhu se mladočeši zavazovali „k zvelebení rolnictví, k oživení průmyslu a obchodu“ a „k obhájení

potřeb dělnictva“¹². Sedmý okruh se týkal snahy více zapojit veřejnost do politického dění a řešení národnostních otázek, osmý okruh byl zaměřen na principy vnitřního fungování Národní strany svobodomyšlné v čele se stálým jedenadvacetičlenným důvěrnickým sborem (předsednictvem).

Rozdíly v programu staročeků a mladočeků lze mimo postoje k pasivní rezistenci spatřovat především v odlišném vnímání volebního práva, a tím i snaze opírat se o širší vrstvy obyvatel včetně chápání nově vyvstávající dělnické otázky. Ta se sice nedlouho poté stala doménou sociální demokracie a jejího tisku (Dělnické listy, Budoucnost či liberecký Arbeiterfreund), avšak byla zároveň dlouhodobě tlumena možností sociální demokracie v důsledku kuriového volebního systému prosadit se na parlamentní, resp. sněmovní půdě. Odlišný a na stránkách tisku obou stran dobře patrný, byl také postoj ke konzervativní šlechtě, k níž se mladočeši stavěli značně rezervovaně až odmítavě. Podobně tomu bylo ve vztahu ke katolické církvi, která v rámci národní strany reprezentovala významné mocenské křídlo, avšak mladočechy byla stále zřetelněji vnímána jako regresivní element. Naopak nepřehlédnutelný soulad mezi staročechy a mladočechy panoval ve vztahu k prosazení českého státního práva, které pro oba politické subjekty nadále představovalo zásadní programové východisko.

Program staročeků po ztrátě Národních listů hájily deníky Národ, který poprvé vyšel dne 15. prosince 1863 s úvodníkem Náš program. Článek fakticky obsahoval (podobně jako Riegerův text v Národních listech z 1. ledna 1861) koncepci staročeské politiky se zdůrazněním národní jednoty a obhajoby spolupráce s konzervativním velkostatkem (srov. Borovička a kol., 2012, s. 560). V průběhu dubna a května 1865 na stránkách tohoto listu zveřejnil F. Palacký sérii programových, resp. ideově-politických úvah později známých pod názvem Idea státu rakouského, v nichž opětovně varoval před dualismem a vyjádřil přesvědčení o federalizované monarchii jako ideálním politickým a životaschopným konceptu, avšak zároveň vyslovil skepsi, zda je vůbec habsburská monarchie schopna tuto vizi kdy naplnit. V květnu roku 1866 však deník Národ v důsledku finančních a organizačních potíží zanikl.

Teze staročeské politiky v následujících letech hájily několikrát listy, za všechny lze zmínit německy psanou Politik (vlastník Jan Stanislav Skrejšovský), deníky Národní pokrok a Koruna, v sedmdesátých letech deník Pokrok, který se v roce 1886 přejmenoval na Hlas národa. Po krachu punktací v roce 1890 a následné drtivé porážce staročechů ve volbách do zemského sněmu a říšské rady se jako relativně úspěšný deník prosadila a udržela Národní politika vycházející od roku 1883. Představovala jeden z posledních reliktnů původně široké palety staročeského tisku, který na svých stránkách hájil program české Národní strany, jehož základem se na přelomu 19. a 20. století – tj. v době rozmachu moderních ideově a stavovsky vyhraněných politických stran – stala snaha, nutno podotknout, že v tehdejších poměrech již značně iluzorní, o všennárodní jednotu za účelem dosažení českých státoprávních požadavků v té podobě, jak byly formulovány na samém počátku šedesátých let 19. století.

Závěr

Určujícími faktory pro vývoj a následné směřování české politiky v Čechách, podobně i na Moravě, po roce 1848, resp. po roce 1861 do konce 19. století se staly dva (vše)národně a liberálně orientované politické subjekty – Národní strana (staročesi) a od roku 1874 Národní strana svobodomyšlná (mladočeši, na Moravě od roku 1891 Lidová strana na Moravě) – původně liberálnější a v mnoha ohledech antiklerikální frakce staročechů. Úzce profilovaný stranický tisk představoval v českých zemích v evropském kontextu určité specifikum, které bylo počínaje již rokem 1848 vnímáno jako integrální součást daného politického subjektu, resp. ideového proudu. Právě v období druhé poloviny 19. století zaznamenává stranický tisk zásadní vzestup a stává se určujícím faktorem pro formování veřejného mínění a v jistém smyslu také formování základů občanského vědomí.

Uvedená problematika zároveň představuje téma, jež lze vhodně a v relativně široké škále reflektovat v rámci kurikula dějepisu, resp. občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd (blíže viz Labischová, 2011) jak na středních školách, gymnáziích, tak

na druhém stupni základních škol. V souvislosti s vývojem politických stran a jejich tiskových orgánů se nabízí možnosti ilustrovat proces formování občanské společnosti a jejich institutů, vývoj volebního práva, parlamentarismu či nastínit profily významných osobností veřejného ale i vědeckého a uměleckého života české společnosti sledovaného období. Postuláty české politiky je bezesporu možné sledovat v politickém, společenském a správním diskurzu v éře samostatné československé státnosti po roce 1918 (blíže viz Krákora a kol., 2015; Nováková a kol., 2015). V neposlední řadě lze prostřednictvím daného tématu přiblížit geografickou strukturu a základní geopolitické souvislosti v kontextu existence habsburské monarchie druhé poloviny 19. století včetně postavení (resp. významu) českých zemí v rámci tohoto mnohonárodnostního celku se všemi klady i zápory, které s sebou nutně přinášelo.

Literatura a zdroje:

- BEDNAŘÍK, P., JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Dějiny českých médií. Od počátku do současnosti*. Praha. Grada, 2011.
- BOROVÍČKA, M., KAŠE, J., KUČERA, J., BĚLINA, P. *Velké dějiny zemí Koruny české. Díl XII. a (1860–1890)*. Praha: Paseka, 2012.
- Das Strafgesetz über verbrechen, vergehen und uebertretungen: die Strafgerichts-Competenz-Verordnungen und die Press-Ordnung vom 27. Mai 1852 für das Kaiserthum Oesterreich, Aus der kaiserlich-königlichen Hof- und Staatsdruckerei*. Wien, 1852.
- KOŘALKA, J. *Češi v Habsburské říši a Evropě 1815–1914*. Praha: Argo, 1996.
- KRÁKORA, P. a kol. *Významné události soudobých českých dějin a jejich reflexe v médiích*. Praha: Epocha, 2015.
- LABISCHOVÁ, D. Empirical Research on Historical Consciousness in History Didactics, Its Possibilities and Perspectives. In *New Educational Review*, 2011, roč. 25, č. 3, s. 262–271.
- Národní listy*, roč. 1, 2, 15 a 16 (1861, 1862, 1874 a 1875)
- Národní nowiny*, roč. 1 a 2 (1848 a 1849)
- NOVÁKOVÁ, Z. a kol. *Státní správa a samospráva v českých zemích po roce 1918 se zřetelem na oblast školství*. Praha: Epocha, 2015.
- URBAN, O. *Česká společnost 1848–1918*. Praha: Svoboda, 1982.

Poznámky:

- ¹ Národní nowiny, roč. 1, č. 1, 5. 4. 1848, s. 1.
- ² Politický program českých národních liberálů, jehož základy byly formulovány F. Palackým ve známém dopise frankfurtskému sněmu, se stal stěžejním stavebním kamenem programu staročeské strany etablované na počátku 60. let 19. století. Vedle koncepce austroslavismu byl stále větší důraz kladen na prosazení českého státního práva, které se následně v různé intenzitě promítá také v programech dalších českých politických stran (vyjma sociální demokracie) formujících se od 70. let 19. do počátku století 20. Blíže k dané problematice např. URBAN, O. Česká společnost 1848–1918. Praha: Svoboda, 1982.
- ³ *Das Strafgesetz über verbrechen, vergehen und uebertretungen: die Strafgerichts-Competenz-Verordnungen und die Press-Ordnung vom 27. Mai 1852 für das Kaiserthum Oesterreich, Aus der kaiserlich-königlichen Hof- und Staatsdruckerei.* Wien, 1852.
- ⁴ Národní listy, roč. 1, č. 1, 1. 1. 1861, s. 1–2.
- ⁵ Tamtéž.
- ⁶ Tamtéž.
- ⁷ Tamtéž.
- ⁸ Tamtéž.
- ⁹ Tamtéž.
- ¹⁰ Tamtéž.
- ¹¹ Národní listy, roč. 15, č. 354, 27. 12. 1874, s. 1–2.
- ¹² Tamtéž.

Kontakt na autora příspěvku:

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

Volby do Evropského parlamentu v historické perspektivě: od principu delegace k hledání jednotné volební procedury

Jakub CHARVÁT

The European Parliament Elections in a Historical Perspective: from the principle of delegation to search for a uniform electoral procedure

Abstract: This descriptive case study deals with an issue of the European Parliament electoral system in a historical perspective. It describes its genesis and reforms over time. The study therefore presents the evolution of filling the seats of Members of the European Parliament from the principle of delegation in the 1950s to the late 1970s through the 1979 introduction of direct elections for Members of the European Parliament to the current debate on a uniform electoral procedure across all Member States of the European Union.

Key Words: European integration process, European Parliament elections, Direct elections, Electoral laws, Electoral procedures.

Úvod

Soudobé dějiny západní Evropy jsou do značné míry formovány vývojem evropského integračního procesu. Politický projekt usiloval o to, aby se neopakoval nežádoucí politický vývoj, který bylo možné zaznamenat v meziválečném období. I proto byly do projektu zahrnuty všichni významní demokratičtí političtí hráči kontinentální Evropy,

a to včetně Německa, později se proces evropské integrace šířil dále. Pro potřeby realizace vzájemné spolupráce jednotlivých vlád členských zemí bylo v 50. letech 20. století ustavenou uvnitř evropských společenství hned několik institucí, které ovšem primárně reprezentovaly vládní instituce ustavené na národní úrovni. V souvislosti s institucionální strukturou evropského integračního procesu se tak začínalo hovořit o demokratickém deficitu, protože evropské politické aranžmá postrádalo instituci, která by přímo reprezentovala občany členských zemí. A to i přesto, že již zakládající smlouvy předpokládaly vznik takové instituce. To se podařilo teprve v roce 1979 zavedením přímých voleb do Evropského parlamentu (EP), aniž by se tím ale podařilo naplno demokratický deficit odstranit (například v důsledku sice postupně posilujících, přesto poměrně slabých pravomocí EP apod.).

Od roku 2004 je součástí Evropské unie (EU) i Česká republika a právě v roce 2004 proběhly v ČR první volby do EP. Česká republika se tak stala nedílnou součástí historie evropského integračního procesu a o to naléhavější se dnes jeví potřeba historii tohoto stále probíhajícího projektu poznat. A to včetně jedné jeho významné otázky, kterou je problematika vývoje voleb a volební legislativy do EP. Zatímco problematice dějin evropské integrace je věnován poměrně velký prostor, druhá zmínovaná problematika je v rámci tohoto výkladu jakoby upozaděna. A to i navzdory tomu, že je jeho nedílnou součástí a navíc umožňuje lépe pochopit vývoj integračního projektu i postoje jednotlivých aktérů.

Rok 2014 tak přinesl hned několik podnětů ke zpětnému ohlédnutí. Mezi ty slabší, přesto nikoli nevýznamné impulsy patří pětatřicáté výročí konání prvních přímých voleb do EP a desáté výročí konání prvních voleb do EP v ČR. Významnějším podnětem pro tuto diskusi se nicméně jeví průběh samotných voleb do EP v ČR konaných ve druhé polovině května roku 2014 a převažující nezájem českých občanů o účast ve volbách. Při účasti 18,20 % voličů se ČR zařadila na chvost pomyslného žebříčku z hlediska volební účasti, hůře na tom z 28 členských zemí EU bylo už jen Slovensko.

Za jeden z často uváděných důvodů tohoto stavu, který se objevoval ve snaze vysvětlit tristní volební účast v evropských volbách v ČR, byla neznalost občanů ČR ohledně EU. Viněna byla odborníky částečně

média za to, že neinformují o evropské politice a o přínosech EU. A pokud už případně o EU informují, pak negativně a výrazně větší prostor poskytují kritikům (dnešní podoby) evropské integrace. Částečně padla vina na domácí politiky za to, že nedokážou prezentovat přínos členství v evropských strukturách. A v případě „eurooptimistů“ směřovala kritika i na to, že se nezapojují do veřejné diskuse, respektive že nereagují na kritické hlasy „euroskeptiků“.

Je ale třeba si přiznat, že pro Čechy je tato problematika cizí i proto, že se o ní neučili, nebo se o ní učili jen minimálně. Srovnávací sociologické průzkumy odhalují, že české školství selhává – například ve srovnání s ostatními členskými zeměmi EU – v problematice výchovy k občanství. V případě výchovy k evropanství jsou zjevně jeho výsledky ještě horší. Neznamená to ale samozřejmě, že se všichni musí nutně stát „euroentuziasty“. Bylo by ale přínosné a pro případnou relevantní diskusi o přínosech a nevýhodách členství v EU potřebné a podstatné, aby i případní „euroskeptici“ byli schopni své postoje a stanoviska k EU v takové diskusi podložit objektivními, relevantními a podloženými argumenty. Strašení se „zlým Bruselem“, eurem, ztrátou národní hrdosti a/nebo autonomie či rumem, úspornými žárovkami a pomazánkovým máslem totiž není příliš přínosné a současně je ukázkou jen malého obecného povědomí o evropské problematice.

Jednou z cest, jak povědomí a vzdělání o evropském integračním procesu, jeho výhodách a případných přínosech, ale i nedostacích a možných rizicích, zvýšit, je seznámit se s jeho novodobou historií. A to jak v obecné rovině, tak ideálně mnohem spíše v jeho jednotlivých detailech a problémech. Jen tak je možné evropský integrační proces pochopit a následně také relevantně a objektivně zhodnotit.

1. Cíle, metoda a struktura práce

Předkládaná studie se proto zaměřuje na představení vývoje problematiky voleb do EP v průběhu času. O EP se přitom hovoří teprve od března roku 1962. Předcházelo mu nejprve Společné shromáždění Evropského společenství uhlí a oceli (*Common Assembly of the European Coal and Steel Community*). Od března roku 1958, tedy od Římských

smluv, které ustavily společné zastupitelské těleso pro všechna tři evropská společenství – Evropské společenství uhlí a oceli (ESUO), Euratom i Evropské hospodářské společenství (EHS), bylo dřívější Společné shromáždění ESUO transformováno v Evropské parlamentní shromáždění (*European Parliamentary Assembly*).

Text příspěvku přitom nemá žádné hlubší teoretické ambice. Nevychází ze žádné existující teorie, ani nezohledňuje existující integrační paradigmata, a neusiluje proto ani o interpretativní charakter. Jeho podstatou je metoda deskripce. S ohledem na výše řečené je tedy příspěvek koncipován do podoby deskriptivní případové studie.

Zkoumanou problematiku lze s ohledem na její vývoj rozdělit do dvou samostatných etap, které v podstatě dělí konání prvních přímých voleb do EP v roce 1979. Zatímco v první fázi vývoje diskusí a projednávání této problematiky je pozornost věnována především cestě k zavedení přímých voleb do EP, v následujícím období se jako hlavní cíl jeví snaha o nalezení kompromisu v otázce jednotných volebních pravidel. Prozatím jakýmsi posledním mezníkem v rámci diskuse o zavedení jednotného volebního systému bylo rozhodnutí Rady č. 772/2002/EC schválené v roce 2002¹, podle něhož EU zavádí několik základních principů, které jsou společné pro volby do EP ve všech členských státech.

V duchu výše představených „vývojových etap“ je text tohoto příspěvku strukturován do tří základních celků. První část se zabývá problematikou zavádění přímé volby poslanců EP od 50. let 20. století až do prvních přímých voleb do EP v roce 1979. Navazující pasáž popisuje diskusi o zavedení jednotných pravidel voleb do EP v 80. a 90. letech 20. století. Třetí celek pak představuje rozhodnutí Rady z roku 2002 a cestu k jeho přijetí, jakožto i současný stav diskuse o možnosti zavedení jednotných pravidel voleb poslanců EP napříč členskými zeměmi EU.

2. Na cestě k přímým volbám do Evropského parlamentu

Problematika způsobu ustavování EP a institucí, které EP předcházely (viz níže), je minimálně stejně tak stará, jako proces poválečné evropské integrace. Branislav Pavlovič, s odkazem na Burbanovu práci o EP

publikovanou v roce 1997, připomíná, že myšlenka zavedení přímých voleb do evropského shromáždění je dokonce starší než samotný proces evropské integrace. Poprvé se měla objevit, jako jakýsi první krok na cestě k evropskému sjednocení, již v roce 1948 během jednání kongresu v Haagu (Pavlovič, 2003, s. 83).

Ačkoli se přímé volby do EP staly realitou teprve v roce 1979, byla to již Smlouva o ESUO z roku 1952, jež zmiňovala možnost zavedení přímých a všeobecných voleb do Shromáždění, když byla v článku 21 explicitně uvedena možnost konání přímých voleb reprezentantů členských zemí ve Shromáždění ESUO, a to vždy podle pravidel stanovených příslušnou členskou zemí. Podstatné nicméně v této souvislosti je, že se jednalo o pouhou možnost, která ovšem nebyla realizována v praxi.

V důsledku chybějící politické vůle k zavedení přímých voleb bylo Shromáždění ESUO ustavováno nepřímou. Parlamenty členských zemí delegovaly každý rok předem stanovený počet poslanců národních parlamentů do Shromáždění ESUO. Samotný mechanismus výběru členů Shromáždění přitom nebyl stanoven. Vlády každé členské země si mohly samy stanovit způsob výběru svých delegátů do Shromáždění. Pokud tak například měla členská země dvoukomorový parlament, bylo ponecháno na rozhodnutí národních vlád členských států, aby rozhodly, zda ve Společném shromáždění ESUO zasednou zástupci obou komor národního parlamentu (jako například v Itálii), nebo pouze jedné z obou komor (jako v případě Spolkové republiky Německo, kterou ve Shromáždění ESUO zastupovali poslanci Spolkového sněmu – *Bundestag*).

Problematiku ustavování Shromáždění se posléze zabývala i o šest let později uzavřená Smlouva o EHS. Stávající Shromáždění bylo článkem 138, odstavcem 3 Smlouvy o EHS pověřeno úkolem zpracovat návrh na zavedení přímých a všeobecných voleb do Shromáždění. Vedle přímých voleb evropských poslanců se mělo Shromáždění navíc současně zaměřit na nalezení jednotného řádu pro volbu poslanců Evropského parlamentního shromáždění, který by byl závazně platný ve všech členských zemích tří evropských společenství.

Evropské parlamentní shromáždění se začalo obratem touto problematikou vážně zabývat a výsledkem bylo předložení Dehousseovy

zprávy v polovině května roku 1960. Již tento první předložený návrh si byl ovšem vědom možných problémů souvisejících s požadavkem jednotných volebních procedur ve všech členských zemích. To se zřejmě odráželo například ve formulaci článku 9 návrhu, který nehovořil o jednotném volebním systému, ale o jednotné proceduře v nejvyšší možné míře (explicitně se zde uvádělo „as uniform as possible“). Tento návrh tak předpokládal jakési kompromisní řešení mezi textem Smlouvy o EHS a stávajícím stavem, když navrhoval, že dvě třetiny poslanců Shromáždění budou voleni v přímých volbách, zatímco zbývající třetina bude delegována národními parlamenty, jako tomu bylo doposud.

Protože se ale pro přijetí návrhu vyžadoval jednomyslný souhlas Rady, nebyla Dehousseova zpráva přijata. A to především pro nesouhlas Francie, která odmítala přímé volby členů Shromáždění s odkazem na skutečnost, že nechce posilovat nadnárodní charakter evropského integračního procesu (viz například Reif, 1984, s. 233). V 60. letech navíc odmítala zavedení přímých voleb i část německých poslanců Shromáždění. Domnívali se totiž, že by takový krok znamenal faktické potvrzení a legitimizaci rozdělení Německa do dvou samostatných států. Změna v tomto přístupu nastala až v souvislosti s východní politikou (*Ostpolitik*) západoněmeckého kancléře Willyho Brandta (Pavlovič, 2003, s. 85).

Po neúspěchu Dehousseovy zprávy diskuse o možnosti zavedení přímých voleb do evropského Shromáždění na čas utichla. Svou roli přitom mimo jiné sehrála i skutečnost, že evropský integrační proces byl v průběhu 60. let vystaven jiným, závažnějším otázkám. Otázka zavedení přímých voleb do Shromáždění se tak znovu objevila až v 70. letech, do jisté míry v návaznosti na některé závěry z haagského summitu konaného v roce 1969. Především pak v souvislosti s konstatováním, že zavedení přímých voleb do Shromáždění nebude znamenat posilování pravomocí této instituce. Mezi zavedením přímých voleb europoslanců a posilováním pravomocí Shromáždění totiž neměla existovat bezprostřední souvislost. Toto stanovisko bylo posléze stvrzeno na pařížském summitu konaném v roce 1974.

S ohledem na těžkosti objevujícími se v souvislosti s možností zavedení přímé volby poslanců Shromáždění bylo čím dál tím více zřejmé,

že bude třeba úkol vtělený do textu článku 138 Smlouvy o EHS, tedy přímé volby do EP podle jednotného volebního systému pro všechny členské země, vyřešit postupně ve dvou krocích. Otázka zavedení jednotného volebního systému tak byla na dlouhou dobu upozaděna a hlavní důraz v jednáních byl položen na zavedení přímých voleb do EP. Současně došlo k významné modifikaci principu jednotného volebního systému do minimalistické podoby, tedy do podoby společných základních principů volebních pravidel. Těmi se měly stát principy rovných, všeobecných, tajných a přímých voleb (viz například iniciativa EP z ledna roku 1975, známá též jako Patijnova zpráva). Naopak v nastavení volebních systémů v jednotlivých členských státech Evropských společenství (ES) měla být umožněna odlišná národní specifika.

Následně v září roku 1976 přijala Rada *Akt o zavedení přímých a všeobecných voleb poslanců Shromáždění* (takzvaný Bruselský akt; dále jen Akt), kterým byly *de facto* zavedeny přímé volby do EP, přičemž první přímé volby proběhly v roce 1979. Akt se zabýval pouze otázkou zavedení přímých voleb členů EP, zatímco otázku jednotného volebního systému neřešil. Jednoznačně se totiž ukázalo, že na možnosti zavedení jednotného volebního systému neexistuje politická shoda. I proto Akt z roku 1976 upravoval pouze základní zásady voleb do EP, jako například stanovení dnů konání voleb, počtu mandátů pro jednotlivé členské země, způsobu vzniku a zániku mandátu, otázku neslučitelnosti funkcí apod.

Nastavení základních parametrů volebního systému pro volby do EP v každé členské zemi naopak ponechal Bruselský akt na rozhodnutí národních vlád. Současně ale i Akt předpokládal, že v budoucnu dojde k zavedení jednotného volebního systému. V článku 7 odstavci 1 bylo Shromáždění přímo pověřeno, s odvoláním na Smlouvy o ESUO, EHS a Euratom, k vypracování návrhu na zavedení jednotného volebního systému. Nepřímo pak tato skutečnost vyplývá z některých dalších článků, které omezují platnost těchto článků okamžikem vstupu jednotlivých volebních procedur v platnost (viz například článek 7 odstavec 2, články 11 a 12 Aktu atd.). Na druhou stranu ale Akt nestanovoval žádný časový harmonogram přijetí takového rozhodnutí.

3. Neúspěšné pokusy o unifikaci volebních pravidel z osmdesátých a začátku devadesátých let

Zavedení přímých voleb do EP tak znovu otevřelo otázku zavedení jednotného volebního systému pro volby do EP. Aktivitu v tomto směru vyvíjeli zejména členové EP. Přesto se jejich aktivity nezdály být dlouhou dobu příliš úspěšné a sledovaný cíl se nedařilo prosadit.

Hlavní překážku na cestě k zavedení k jednotnému volebnímu systému přitom od 70. let až v podstatě do sklonku 90. let představovaly především zájmy politické reprezentace Spojeného království Velké Británie a Severního Irska. Tamní politické elity se přitom odkazovaly především na domácí politickou situaci a tamní politické tradice. Případné zavedení volebního systému poměrného zastoupení pro volby do EP bylo v zemi s tradicí většinového volebního systému prostě většiny (*first-past-the-post system*) a dvoustranického formátu vnímáno jako potenciální destabilizační prvek pro domácí politiku, zejména ze strany obou hlavních britských politických stran (viz například Reif, 1984, s. 242; srov. Millar, 1990, s. 40–41).

Odpůrci jednotného volebního systému také stále více zdůrazňovali nutnost dodržovat princip subsidiarity, který představuje jeden ze základních pilířů procesu rozhodování v rámci integračního procesu. Podle zásady subsidiarity platí, že na evropské úrovni smí být přijímány jen takové normy, u kterých je to nezbytně nutné pro fungování politik ES. Princip subsidiarity se tak měl podle odpůrců unifikace evropských volebních pravidel vztahovat i na nastavení pravidel hlasování pro volby do EP v jednotlivých členských zemích. Případné zavedení jednotného volebního systému ze strany ES, respektive později EU se totiž jeho odpůrcům jevilo jako zásah do vnitřních záležitostí členských zemí, o nichž mají v souladu s platností principu subsidiarity výlučně rozhodovat členské země. Jak při zpětném hodnocení podotýká například politolog Jan Outlý, strategie odpůrců unifikace volebních pravidel byla nakonec úspěšná. V zásadě totiž neexistuje důvod, proč by některou ze základních funkcí EP omezovala skutečnost, že poslance vyberou občané v jednotlivých zemích podle různých pravidel (Outlý, 2007, s. 6–7).

Navzdory výše naznačeným potížím se členové EP nevzdávali a pokračovali ve svých aktivitách. Zejména v průběhu 80. a posléze i během 90. let bylo v této věci předloženo několik nikoli bezvýznamných iniciativ. Oproti dřívějšímu období ovšem převzali otěže aktivity v těchto iniciativách od socialistů (především belgického socialisty Dehousse či nizozemského sociálního demokrata Patijna) křesťanští demokraté (Francouz Seitlinger, Němec Bocklet či Řek Anastassopoulos), respektive liberálové (Belgičan de Gucht). Mezi asi nejvýznamnější iniciativy poslanců EP z tohoto období tak patří Seitlingerova zpráva z března roku 1982, Bockletova zpráva z února roku 1985, tři de Guchtovy zprávy z období let 1991 až 1993 (první verze byla předložena v květnu roku 1991, druhá modifikovaná verze pochází z června roku 1992 a konečná třetí verze návrhu byla přijata v EP v březnu roku 1993) a v neposlední řadě Anastassopoulosova zpráva z července roku 1998.

V březnu roku 1982 byla předložena zpráva francouzského europoslance Seitlingera, která řešila otázku jednotného systému voleb do EP. Seitlingerova zpráva navrhovala zavést pro všechny členské země volební systém poměrného zastoupení při volbách do EP. Voličům mělo být umožněno udělovat preferenční hlasy a mandáty se měly mezi kandidující subjekty rozdělovat prostřednictvím metody d'Hondtova dělitele. Současně zpráva navrhovala, aby členské země rozdělily své území pro potřeby voleb do EP do více volebních obvodů s tím, že v každém z volebních obvodů se mělo při volbách do EP rozdělovat od tří do patnácti poslaneckých mandátů. Volby do EP měly navíc probíhat v průběhu dvou dnů. Všechny ostatní parametry, jako například počet a přesná velikost volebních obvodů (v rámci stanoveného rozmezí) či charakter kandidátních listin, měly být ponechány na rozhodnutí vlád jednotlivých členských zemí.

Ani návrh předložený v Seitlingerově zprávě ovšem nebyl schválen, protože nebylo dosaženo požadované jednomyslnosti v Radě. Kromě výše uvedeného odporu britských politických představitelů byl jednou z příčin neúspěchu Seitlingerova návrhu i nesouhlas představitelů některých členských států, které užívaly v národních volbách celostátních volebních obvodů, s návrhem na rozdělení území členských zemí ES při volbách do EP do více volebních obvodů (Pavlovič, 1998, s. 86).

Po neúspěchu Selitlingerovy zprávy byla v únoru roku 1985, tedy nedlouho po volbách do EP konaných v polovině června roku 1984, předložena takzvaná Bockletova zpráva. Tato zpráva ve své podstatě vycházela z dřívější Seitlingerovy zprávy, ale některá její opatření, na základě zkušeností z předchozích diskusí ohledně Seitlingerovy zprávy, výrazně modifikovala. Nejvýraznější změnu přitom asi představovala skutečnost, že došlo k oslabení důrazu na zavedení jednotného volebního systému, který budil značné kontroverze. Namísto toho Bockletova zpráva usilovala o nalezení minimalistických společných základních principů, které by byly závazné pro všechny členské země při stanovování pravidel hlasování při volbách do EP. Současně se předpokládalo, že všechny ostatní parametry budou ponechány na rozhodnutí národních vlád. Společnými základními principy se přitom měly stát volební systém poměrného zastoupení a metoda d'Hondtova dělitele během procesu přepočtu voličských hlasů na poslanecké mandáty. Naopak počet a velikost volebních obvodů či charakter kandidátních listin měly být, oproti návrhu obsaženému v předchozí Seitlingerově zprávě, ponechány na rozhodnutí národních vlád, podobně jako i ostatní parametry volebního systému. Ani tento minimalistický návrh však nakonec nebyl přijat.

Neúspěch dvou krátce po sobě předložených návrhů dočasně utlumil diskuse o možnosti zavedení jednotného volebního systému pro volby do EP. Přesto tato myšlenka zcela nevymizela a ještě v průběhu 80. let se stala předmětem několika politických i odborných diskusí. Evropský parlament se nicméně nebyl schopen ve svém druhém funkčním období (1984 až 1989) na žádném z návrhů v této věci shodnout. Dalším výrazným okamžikem v rámci této diskuse se tak stanou až de Guchtovy zprávy z počátku 90. let.

De Guchtovy zprávy na jedné straně významným způsobem navažují na text předchozího Bockletova návrhu, na straně druhé ve svém znění odráží průběh mezivládních konferencí souvisejících s procesem přijímání Smlouvy o Evropské unii, v jejichž rámci byl kladen velký důraz na princip subsidiarity. De Guchtovy zprávy se proto, podle svého zdůvodnění, snažily nalézt vyvážený kompromis mezi původním článkem 138, odstavcem 3 Smlouvy o EHS na straně jedné a zásadou

subsidiarity na straně druhé. Fakticky je to ale právě tento dokument (de Guchtova zpráva), který se asi nejvíce vzdálil myšlence jednotného volebního systému.

Cestou k nalezení hledaného kompromisu přitom mělo opět být nalezení společných volebních principů, nikoli však jednotného volebního systému. Výsledkem tak byl návrh na zavedení volebního systému poměrného zastoupení pro volby do EP ve všech členských zemích. Toto ustanovení se ovšem nemělo vztahovat na země, které užívají v národních volbách většinový volební systém s jednomandátovými volebními obvody. V případě takovýchto zemí nemusel být podle de Guchtova návrhu volební systém poměrného zastoupení dodržen striktně ve všech volebních obvodech. Naopak až dvě třetiny z celkového počtu mandátů EP zde mohly být rozdělovány podle většinového volebního systému s jednomandátovými volebními obvody. Zbylá třetina mandátů pak měla být v takovýchto zemích rozdělena pomocí volebního systému poměrného zastoupení tak, aby byla v konečném důsledku ještě zachována proporční alokace mandátů, a tedy princip poměrného zastoupení. V tomto smyslu tedy šlo o jednoznačný ústupek vládě Spojeného království v důsledku její neochoty zavést volební systém poměrného zastoupení.

Ostatní parametry volebního systému měly být podle de Guchtovy zprávy ponechány na rozhodnutí vlád členských států. Návrh dokonce výslovně hovořil o tom, že má být ponechán prostor pro řadu vlastních specifických nastavení volebního systému ze strany národních vlád, přičemž jediným omezením má být právě výše zmiňovaný princip poměrného zastoupení. Pouze v otázce případného zavedení zákonem stanovené uzavírací klauzule mělo být národním legislativcům doporučeno, aby se její hranice pohybovala od tří do pěti procent z celkového počtu odevzdaných platných voličských hlasů.

Ani návrhy z de Guchtových zpráv ale nakonec nebyly schváleny. Do značné míry za to mohly komplikace provázející proces ratifikace Smlouvy o EU (takzvané Maastrichtské smlouvy), které pozdržely i hlasování o třetí de Guchtově zprávě. V důsledku tohoto vývoje tak nebylo z časových důvodů možné aplikovat tento návrh na volby do EP konané v červnu roku 1994.

Přesto je i Maastrichtská smlouva zásadní pro další vývoj zkoumané diskuse o možnosti zavedení jednotných volebních pravidel do EP. Smlouva o EU totiž zavedla institut občanství Unie pro všechny obyvatele členských zemí a na základě toho jim přiznala soubor základních práv. Mezi tato práva patří, mimo jiné, také možnost účastnit se voleb do EP v zemi, v níž má volič bydliště, aniž by musel být jejím státním občanem. Pro možnost volit do EP postačuje občanství některé z členských zemí EU. A právě v této souvislosti vyvstala potřeba koordinace pravidel voleb do EP tak, aby zákony jednotlivých zemí nejen formálně umožňovaly výkon volebního práva jiným občanům EU, ale aby také po faktické stránce nedošlo ke komplikacím. Jde například o zamezení duplicitní volby, požadovanou minimální délku pobytu v zemi apod. (Outlý, 2007, s. 7).

Maastrichtská smlouva navíc rovněž pozměnila pozici EP v celém procesu hledání a rozhodování ohledně jednotného volebního systému do EP. Zatímco do vstupu Smlouvy o EU v platnost byl EP „pouze“ návrhatelem, počínaje Maastrichtskou smlouvou se stal rovněž „spoluschvalovatelem“, protože se nově vyžadoval nejen jednomyslný souhlas Rady, ale i souhlas EP (Fiala a Pitrová, 2003, s. 281). Odpovídající pravidla pro implementaci společných volebních zásad měla podle Smlouvy členským státům předložit Rada ES. Ta tak učinila na začátku prosince roku 1993 ve Směrnici 93/109/ES (dále jen Směrnice)². Spolu s Aktem tvořila Směrnice základní zdroje, z nichž měla vycházet znění příslušných volebních zákonů v jednotlivých členských zemích.

Snaha o přijetí univerzální podoby volební procedury pokračovaly na půdě EP a v červnu roku 1998 tato instituce formulovala doporučení adresované zákonodárným orgánům všech členských zemí. Dokument mimo jiné radí uplatnit metodu d'Hondtova dělitele pro přidělování mandátů či přijmout maximálně pětiprocentní hranici zákonem stanovené uzavírací klauzule. Doporučuje ale také například uzákonit povinnou účast ve volbách do EP (Baimbridge a Darcey, 2001, s. 253).

4. Rozhodnutí Rady z roku 2002

Na sklonku 90. let pokračovala diskuse o možnosti zavedení jednotného volebního systému do EP. V Amsterodamské smlouvě nejprve Rada,

v návaznosti na dosavadní vývoj, modifikovala původní znění článku 138, odstavce 3 Smlouvy o EHS do podoby, že EP má vypracovat návrh na zavedení jednotného volebního systému ve všech členských státech nebo na zavedení zásad, které budou společné pro všechny členské země EU. Podstatná v tomto kontextu byla i zásadní politická změna, ke které došlo ve Spojeném království. V parlamentních volbách konaných v květnu roku 1997 totiž po dlouhých osmnácti letech zvítězili labouristé, kteří následně změnili volební systém používaný ve volbách do EP z většinového na poměrný. Volby členů EP konané v polovině června roku 1999 tak již proběhly ve všech členských zemích EU prostřednictvím stejného typu volebního systému, volebního systému poměrného zastoupení.

V návaznosti na tento vývoj byla v červenci roku 1998 předložena Anastassopoulosova zpráva, která navrhovala několik základních volebních principů, které by měly být přijaty všemi členskými státy pro volby do EP. Vedle všeobecného, rovného, přímého a tajného hlasování to mělo být zavedení volebního systému poměrného zastoupení do EP ve všech členských zemích EU. Národní vlády si naopak měly samy určit počet a velikost volebních obvodů. V této otázce ovšem mělo platit, že členské země EU s populací vyšší než 20 milionů měly své území při volbách do EP rozdělit do více volebních obvodů. Naopak na členské země s méně než 20 miliony obyvatel se toto ustanovení nevztahovalo³. Národní vlády si dále měly samy stanovit, jakým způsobem budou přepočítávány voličské hlasy na poslanecké mandáty, jaký bude charakter kandidátních listin – tedy zda budou moci voliči udělovat preferenční hlasy, či zda dojde k zavedení zákonem stanovené uzavírací klauzule a v jaké výši. V poslední zmiňované otázce ovšem měly být národní vlády limitovány ustanovením, že hranice uzavírací klauzule nesmí přesáhnout hodnotu pěti procent z celkového počtu hlasů.

Bez zajímavosti pak jistě není ani návrh obsažený v článku 7 Anastassopoulosovy zprávy. Počínaje volbami do EP konanými v roce 2009 mělo dojít k zavedení takzvaného evropského volebního obvodu, jehož hranice by odpovídaly hranicím EU. V tomto volebním obvodu se mělo rozdělovat deset procent mandátů z celkového počtu poslanců EP a předkládala by se zde jednotná evropská kandidátní listina.

Pro evropské volby konané v roce 1999 tak již všech patnáct členských zemí EU, včetně již zmiňovaného Spojeného království, přijalo princip poměrného zastoupení. Na ostatní doporučení EP však jednotlivé členské země reagovaly rozdílně. Většina z patnácti zemí se sice při výběru metody pro přepočet voličských hlasů na poslanecké mandáty přiklonila k variantě d'Hondtova dělitele. Avšak uplatnily se zde také Hare-Niemeyerova metoda, modifikovaný dělitel Saint-Laguë, jakožto i metoda jednoho přenosného hlasu (*single transferable vote*) v Irsku. Třetina zemí (Rakousko, Francie Německo, Řecko a Švédsko) zahrnula do svých volebních zákonů pro volby do EP uzavírací klauzuli, z toho Německo a Francie v maximální možné výši pěti procent hlasů. Současně pouze ve čtyřech členských státech (Belgii, Řecku, Lucembursku a Itálii) volební zákon požadoval, aby se občané dostavili k volbám povinně.

Prozatím posledním klíčovým okamžikem v rámci zkoumané diskuse se stalo rozhodnutí Rady č. 2002/772/EC z druhé poloviny září roku 2002, které novelizuje Akt o přímých volbách z roku 1976. Mimo jiné v důsledku blížícího se takzvaného východního rozšíření o deset nových států plánovaného na rok 2004 bylo potřeba revidovat existující volební pravidla pro volby poslanců EP. Pro potřeby harmonizace pravidel voleb do EP napříč členskými zeměmi tak bylo přijato několik společných principů, platných pro všechny členské země EU.

David Farrell a Roger Scully v této souvislosti poznamenali, že k dohodě na předpisu volebních pravidel do EP došlo v pravý čas. Země, které měly do EU vstoupit v rámci východního rozšíření a EP volit spolu s ostatními členskými státy EU v roce 2004, právě v této době připravovaly návrhy svých národních legislativ pro volby do EP. Neměly tak jinou možnost, než svá pravidla o volbách do EP odvodit od této evropské normy z roku 2002. Naproti tomu případné odložení dohody až na dobu po vstupu těchto deseti zemí střední, východní a jihovýchodní Evropy hrozilo snížením pravděpodobnosti dosažení kompromisu, neboť by do debaty vstoupilo množství aktérů používajících na národní úrovni řady hybridních úprav volebních systémů (Farrell a Scully, 2005, s. 969–971).

Přijetí volebních pravidel v roce 2002 tak lze do jisté míry označit za úspěch, zejména s ohledem na předchozí vývoj. Na druhou stranu

je pravdou, že norma v podstatě pouze shrnovala aktuální stav již platné evropské volební legislativy v jednotlivých tehdejších členských zemích, spíše než že by je zavazovala k přijetí nových pravidel. A to včetně Velké Británie, která k proporční volbě přistoupila již v roce 1999. Ve svém důsledku je tak v podstatě možné konstatovat, že přijatý akt směřuje spíše k tomu, aby zúžil rozpětí národních variací volebních zákonů. Nestanovuje totiž striktní pravidla, ale naopak ponechává členským zemím značnou volnost při stanovování konkrétní podoby volebního systému.

Volby do EP se tak od rozhodnutí Rady z roku 2002 konají podle zásad poměrného zastoupení, a to buď za použití kandidátních listin, nebo prostřednictvím volebního systému jednoho přenosného hlasu (jak je tomu v Irsku, Severním Irsku a na Maltě). Členské země přitom mají volnost v rozhodování, zda do volebních legislativ zahrnou možnost preferenčního hlasování, jakožto i ve stanovování počtu a velikosti volebních obvodů. Jediným omezením v tomto duchu je požadavek, aby byla zajištěna proporční alokace mandátů. Pokud se jakákoli z členských zemí rozhodne zavést zákonem stanovenou uzavírací klauzuli, což je podle tohoto rozhodnutí Rady přípustné, neměla by tato klauzule přesáhnout hranici pěti procent z celkového počtu odevzdaných platných hlasů voličů. V neposlední řadě rozhodnutí Rady připouští, že konkrétní nastavení pravidel pro volby do EP může být přizpůsobeno specifickým národním podmínkám. I tato specifika ovšem musí podle rozhodnutí Rady respektovat proporční podstatu voleb.

Ani přijetím rozhodnutí Rady z roku 2002 se ale otázka možnosti sjednocení pravidel voleb do EP ve všech členských zemích EU neuzavřela. Naopak další postupné posilování pravomocí EP, naposledy v souvislosti s přijetím Lisabonské smlouvy, bylo a je podnětem pro další návrhy na reformu evropských volebních pravidel. Důkazem této skutečnosti může být například Duffova zpráva z dubna roku 2011. Podle návrhu obsaženého v Duffově zprávě mají volby do EP probíhat vždy v květnu roku, kdy se mají konat volby do EP, a nikoli již nadále v červnu, jako je tomu nyní. Všichni voliči ve všech členských zemích EU mají hlasovat pro politické strany prostřednictvím přísně vázaných

kandidátních listin – tedy kandidátek, na nichž by nemohly přidělovat preferenční hlasy. Poslanecké mandáty mají být mezi kandidující subjekty rozdělovány prostřednictvím metody d'Hondtova dělitele, a to při neexistenci zákonem stanovené uzavírací klauzule. V další části pak Duffova zpráva navazuje na dřívější návrh, který se objevil již v Anastassopoulosově zprávě z roku 1998 na zavedení celoevropského volebního obvodu. Podle Duffa by mělo být celkem 25 členů EP volebno v jednom celoevropském volebním obvodu, jehož hranice by odpovídaly vnějším hranicím EU. Voliči by si zde vybíraly z nadnárodních kandidátních listin (*transnational lists*), které by musely zahrnovat kandidáty z nejméně třetiny členských států EU. Každý volič by tak fakticky disponoval dvěma hlasy, přičemž jedním hlasem by volil na národní úrovni z národních či regionálních kandidátních listin a jeden hlas by pak odevzdával v rámci celoevropské úrovně. Duffova zpráva byla projednána v plénu EP v červenci roku 2011 a následně byla vrácena do výboru k dalšímu projednávání. Současně bylo zdůrazněno, že proces reformy evropských volebních pravidel představuje velmi citlivé, a tedy potenciálně kontroverzní téma.

Závěr

Problematika způsobu ustavování EP a jemu předcházejících orgánů (Shromáždění ESUO, Evropské parlamentní shromáždění) je přinejmenším stejně stará, jako proces poválečné evropské integrace. Zmínku o společném evropském zastupitelském orgánu je nicméně možné najít ještě dříve, nejpozději již v roce 1948. Tato problematika přitom prošla v průběhu druhé poloviny 20. a začátku 21. století poměrně zajímavou genezí.

Ačkoli se zpočátku v případě Shromáždění jednalo o instituci, která nebyla volena přímo ve volbách, ale byla obsazována delegáty jednotlivých členských států ESUO z řad poslanců národních parlamentů, objevilo se již v roce 1952 v textu zakládající Smlouvy Evropského společenství uhlí a oceli, konkrétně v článku 21, ustanovení o možnosti zavedení přímých voleb reprezentantů členských zemí podle pravidel stanovených příslušným členským státem. Pro schválení zavedení

přímé volby poslanců Shromáždění však dlouhou dobu neexistovala potřebná politická vůle. Nic na tom nezměnila ani Smlouva o Evropském hospodářském společenství z roku 1957. A to i přesto, že článek 138, odstavec 3 Smlouvy o EHS pověřoval Shromáždění úkolem připravit návrh na zavedení přímé volby poslanců Shromáždění, navíc podle jednotných volebních pravidel ve všech členských zemích.

Jestliže otázka zavedení přímých voleb byla velmi problematičtá, otázka jednotného volebního systému byla – a dodnes je – natolik kontroverzní, že se jednotná volební pravidla doposud nepodařilo zavést, jakkoli bylo vypracováno několik zpráv s řadou návrhů, jak tuto problematiku řešit. Vývoj této problematiky totiž vypadal tak, že navzdory neustálému předkládání nových návrhů se diskuse a předkládané návrhy stále více vzdalovaly od možnosti zavedení jednotného volebního systému. Namísto toho se hledala spíše jiná, minimalistická řešení, jak uspokojit původní požadavek na jednotný volební systém, a přesto jej nemuset zavést. Naproti tomu přímé volby poslanců EP probíhají pravidelně v pětiletých intervalech od roku 1979, kdy proběhly první přímé volby do EP.

Zatím posledním převratným okamžikem v rámci diskuse o zavedení jednotného volebního systému bylo rozhodnutí Rady č. 772/2002/EC schválené v roce 2002, podle něhož EU zavádí několik základních principů, které jsou společné pro volby do EP ve všech členských státech EU. Těmito společnými principy jsou opatření, že poslanci EP musí být voleni systémem poměrného zastoupení – avšak rozhodnutí, zda půjde o poměrný systém s kandidátními listinami nebo nominální systém jednoho přenosného hlasu, je již ponecháno na národních vládách. Procentní hranice zákonem stanovené uzavírací klauzule nesmí přesáhnout hodnotu pěti procent – ovšem rozhodnutí, zda bude zavedena a v jaké konkrétní výši, či zda zavedena nebude, závisí opět „pouze“ na rozhodnutí národních politických elit.

Zcela v souladu s předchozím vývojem se tak jedná o kompromisní a především minimalistické řešení na složité cestě k zavedení jednotného volebního systému. Naprostá většina parametrů volebního systému je ponechána na rozhodnutí národních vlád. Výsledkem proto je, že ve své podstatě jediným skutečným společným prvkem pravidel

hlasování ve volbách do EP ve všech členských zemích je princip poměrného zastoupení. Jeho konkrétní podoba, respektive nastavení jednotlivých parametrů jsou však již ponechány na rozhodnutí národních legislativ. V důsledku toho se dnes ve skutečnosti setkáváme s celkem osmadvaceti specifickými variantami volebního systému poměrného zastoupení při volbách do EP (podrobněji viz například Charvát a Outlý, 2015). V každém členském státě EU je tak proporční volební systém pro volby EP nastaven v poněkud odlišné podobě.

Poznámky:

- ¹ Přesný název tohoto rozhodnutí zní: Rozhodnutí Rady ze dne 25. června 2002 a ze dne 23. září 2002, kterým se mění Akt o volbě zastupitelů v Evropském parlamentu ve všeobecných a přímých volbách, jenž je připojen k rozhodnutí 76/787/ESUO, EHS, Euratom (2002/772/EC, Euratom).
- ² Přesný název tohoto rozhodnutí zní: Směrnice Rady, kterou se stanoví podrobná opatření pro výkon práva občanů Evropské unie, kteří mají bydliště v některém členském státě a nejsou jeho státními příslušníky, volit a být voleb ve volbách do Evropského parlamentu – 393L0109.
- ³ Dokonce ještě původní podoba návrhu, který vedl k přijetí evropské normy v roce 2002 (viz níže), počítala s povinností zřídit volební obvody v zemích s více než 20 miliony obyvateli (Farrell a Scully, 2005, s. 970).

Literatura a zdroje:

Akt o přímých a všeobecných volbách poslanců Shromáždění [online]. 1976 [cit. 2015-04-24]. Dostupný z http://www.europarl.europa.eu/factsheets/2_4_0_en.htm

ANASTASSOPOULOS, G. *Report on a proposal for an electoral procedure incorporating common principles for the election of Members of the European Parliament, doc. A4-0212/98* [online]. 2. červenec 1998 [cit. 2015-04-24]. Dostupný z <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A4-1998-0212+0+DOC+XML+V0//EN>.

- BAIMBRIDGE, M. a DARCY, D. European Electoral Systems and Disproportionality. In LODGE, J. (ed.) *The 1999 Elections to the European Parliament*. Houndmills a New York: Palgrave, 2001, pp. 252–262.
- DUFF, A. *Report on a proposal for a modification of the Act concerning the election of the members of the European Parliament by direct universal suffrage of 20 September 1976 EP (2009/2134(INI))* [online]. 2009 [cit. 2015-04-24]. Dostupný z <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/reports.do?language=EN&committeeBean.comId=2876>.
- FARRELL, D. M. a SCULLY, R. Electing the European Parliament: How Uniform are 'Uniform' Electoral Systems? *Journal of Common Market Studies*, 2005, Vol. 43, No. 5, pp. 969–984.
- FIALA, P. a PITROVÁ, M. *Evropská unie*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003.
- CHARVÁT, J. a OUTLÝ, J. Pravidla voleb do Evropského parlamentu v roce 2014: poměrné zastoupení v dvaceti osmi specifických národních variacích. *Politics in Central Europe*, 2014, Vol. 11, No. 1.
- MILLAR, D. A uniform electoral procedure for European elections. *Electoral Studies*, 1990, Vol. 9, No. 1, pp. 37–44.
- OUTLÝ, J. The Electoral System for Elections to the European Parliament: A Comparison of the Original and the Newly Admitted Countries. *Contemporary European Studies*, 2007, Vol. 2, No. 2, pp. 5–20.
- PAVLOVIČ, B. Európske voľby – cesta k väčšej legitimitě Európskeho parlamentu? *Politologická revue*, 2003, roč. 9, č. 2, s. 80–103.
- REIF, K. Transnational problems of a uniform procedure for European elections. In: GROFMAN, B., LIJPHART, A. (eds.) *Choosing an electoral system: Issues and alternatives*. New York: Praeger, 1984. pp. 231–245.
- Rozhodnutí Rady ze dne 25. června 2002 a ze dne 23. září 2002, kterým se mění Akt o volbě zastupitelů v Evropském parlamentu ve všeobecných a přímých volbách, jenž je připojen k rozhodnutí 76/787/ESUO, EHS, Euratom (2002/772/EC, Euratom) [online]. 2002 [cit. 2015-04-24]. Dostupný z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32002D0772:EN:NOT>.
- Směrnice Rady č. 93/109/ES, ze dne 6. 12. 1993, kterou se stanoví podrobná opatření pro výkon práva občanů Evropské unie, kteří mají bydliště v některém členském státě a nejsou jeho státními příslušníky, volit a být voleb ve volbách do Evropského parlamentu – 393L0109 [online]. 1993 [cit. 2015-04-24]. Dostupný z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1993:0534:FIN:EN:PDF>.
- Smlouva o EU, Consolidated Versions of the Treaty on European Union and the Treaty of Functioning of the European Union (2010/C 83/01) [online]. *Official*

Journal of the European Union, vol. 53, 30. března 2010, C83 [cit. 2015-02-24].
Dostupný z [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=O-
J:C:2010:083:FULL&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2010:083:FULL&from=EN).

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Jakub Charvát, Ph.D.
Metropolitní univerzita Praha
Dubečská 900/10
100 31 Praha 10
email: jakub.charvat@mup.cz

Mediální výchova jako prostředek k mediální gramotnosti školní mládeže?

Gabriela CINGELOVÁ

Medial Education as a Means to Medial Literacy of School Youth

Abstract: The text deals with media education in primary and secondary schools. It presents its contents, objectives and tasks. Finally, it provides an example of the practice of teacher education – developing ZTV literacy film.

Key Words: Media, Media Education, School, Children, Crosscutting theme, Didactics, Film, Literacy

Média, ať už dle nejjednoduššího členění tištěná či elektronická, jsou celoživotním průvodcem každého člověka. Můžeme je nazývat čvrtou velmocí, hlídacím psem demokracie či jinak více nebo méně poeticky. Faktem ale zůstává, že ovlivňují své publikum. Lze konstatovat, že specifickým a nejsnadněji ovlivnitelným publikem se stává školní mládež, která z podstaty svého věku ani nemůže disponovat životními zkušenostmi a vědomostmi ani zkušenostmi z médií. Právě tato hlediska vyvovala potřebu zvyšování mediální gramotnosti školní mládeže. J. Jiráček a H. Pavličíková (2013, s. 7) se zamýšlí nad potřebou osvojování nejrůznějších „gramotností“ (finanční, počítačové apod.) v rámci celoživotního vzdělávání a za jednu z neopominutelných považují rovněž gramotnost mediální. Mediální gramotnost tedy představuje

akcent na zvládání komunikace pomocí nosičů slov, písmen, zvuků a obrazů (včetně vyhledávání textů v databázích, vytěžení a praktické využití informací v textu, orientace v prostředí informačních a komunikačních technologií). Mediální gramotnost je třeba koncipovat jako „umění sebeobrany“ – jako dovednost „ustát“ co nejvíce silových interakcí ve společnosti (např. manipulaci), dokázat si udržet autonomii v rozhodování, nestávat se otrokem nových a nových konformit (Bína, 2011, s. 72, 85). Mediální gramotnost¹ je třeba založit na tom, že je třeba si uvědomit, jak média fungují. Média svět ani prostě neodrážejí, ani neopakují. Vše, co se v médiích objeví, prošlo nejprve výběrem a zpracováním, které podléhá určitým pravidlům a zvyklostem. Žádná z etap zpracování mediální informace není oproštěna od postupů výběru a zestručnění. Novinář nehraje roli kronikáře, ale především interpreta (Bína, 2005, s. 21).

Je třeba věnovat pozornost skutečnosti, že školní mládež (můžeme ji např. ohraničit věkem 6–19 let) konzumuje v daleko větší míře především tzv. nová média, než jak tomu bylo před 20 lety. Ať je to surfování po internetu, používání iPodu, sledování rádia, televize, chatování, od-sílání textových zpráv apod. M. Šebeš uvádí, že více času než s médii tráví současné děti a dospívající mládež pouze spánkem. Žádná jiná aktivita jim v jejich životě nezabírá takový časový rozsah. Kupříkladu britské děti ve věku 5–15 let tráví denně sledováním televize, surfováním po internetu, hraním počítačových her a poslechem rádia v průměru 6 hodin, nejstarší část z nich (12–15 let) pak dokonce 7,5 hodiny denně. Obdobně vysoké údaje vycházejí výzkumníkům ve spojených státech. Americké děti ve věku 8–18 let tráví jejich užíváním v průměru 7 hodin a 38 minut. Sporé domácí průzkumy ukazují, že české děti a dospívající mládež tráví s médii o něco méně času, a sice zhruba o čtyři hodiny méně (4–14 let), děti 10–14 věkem života pak hodin pět (Šebeš, 2013, s. 45). M. Lincényi (2013) k tomu doplňuje, že „väčšina žiakov na základných školách na Slovensku trávi denne s médiami od 1 do 5 hodín, pričom médiá využívajú najmä na zábavu. Odborníci tiež upozorňujú na fakt, že mnoho z detí sleduje naraz televízor, hrá počítačové hry alebo chatuje so spolužiakmi a popritom ešte dokáže telefonovať“ (Lincényi, 2013, s. 25).

Domníváme se, že vzhledem k výše uvedenému je nutnost začít s mediální gramotností v rámci základního vzdělávání co možná nejdříve. J. Jirák a H. Pavličíková (2013, s. 8–9) dále konstatují, že s rozvojem digitalizace dat, telekomunikačního spojení a komunikace za pomoci počítačů se ztrácejí poslední zábrany pro šíření a užívání sdělení všeho druhu. Tato změna je tak zásadní, že se pro její označení začalo šířit nové pojmenování „informační společnost“. Ve skutečnosti však nejde ani tak o „informace“ (pokud se nepohybujeme v oblasti informatiky či kybernetiky), ale o nejrůznější obsahy informativní povahy (zprávy, návody, instrukce, recepty), názorové (komentáře, blogy), získávací (reklama, politická agitace), zábavní nebo konverzačně sebeprezentační (obsahy sdílené na sociálních sítích). Jak již bylo výše uvedeno, pro mladší generaci jsou pak modení média, zvláště internet, více než prostředek k získávání nových poznatků. Média a jejich konzum se přidaly ke starostem dospělých - děti tráví mnohem více času s médii než se svými rodiči. Důsledkem jsou pak ubývající tradiční přímé sociální kontakty v rodině i ve škole. Toto nové mediální prostředí tedy i logicky vyžaduje nové výchovně vzdělávací metody a prostředky, které byly schopné přimět všechny věkové skupiny přistupovat k médiím s náležitým kritickým odstupem a využívat je jako svého informačního, vzdělávacího i zábavního zdroje. Proto vznikla mediální výchova jako součást školního vzdělávání (Jirák, Pavličíková, 2013, s. 8–9). Pavličíková (2009, s. 6–7) podotýká, že děti přicházejí do školy již s bohatou mediální zkušeností, která představuje už vytvořený poznatkový, většinou různorodý a chaotický rámec informací získaný z médií. Z tohoto důvodu by měla být mediální výchova zařazena již v prvních třech ročnících základní školy. Především by měla podporovat a posilovat kreativitu, komunikační schopnosti, emocionální a poznávací kompetence a technické dovednosti. Jednalo by se o jakýsi předstupeň k soustavnému a systémovému uchopení mediální výchovy. V prvních ročnících základní školy by jedním z cílů mediální výchovy mělo být zpracovávání a zdolávání jejich mediálních zážitků. Výuka by měla nabízet řadu situací, ve kterých mohou děti vyjádřit vše, co je ovlivňuje a k něčemu podněcuje (např. formou dovádivých her, pomocí obrázků, náhodných rozhovorů o tom co děti zaujalo, co viděly a slyšely). Žáci

by byli vedeni k tomu, aby si uvědomovali média, která konzumují záměrně (sledování televize, filmů apod.), a která je oslovují nezáměrně (hudba doprovázející nákup, produkována reklama apod.). Na druhém stupni pak začínají žáci vnímat média v širším společenském a dějinném kontextu a jsou schopni netriviálního a vícerozměrného uvažování o světě médií. Bína (2011, s. 9) v této souvislosti konstatuje, že pedagogickým problémem a výzvou tedy je jak a jakým způsobem učit lidi odkojené současnou technologií-kulturou rozumnět slovům a jejich zákeřností, skrytým mocným a nebezpečným silám, jež mohou s nejzhubnější razancí povstat uprostřed bezstarostné unavené nepozornosti demokraticky důvěřivých čtenářsky-diváckých surfování-lolkování-zvědavostí, kterých může v kritickou chvíli zneužít demagogie, na jíž zbraně do poslední chvíle nikdo nepomyslel.

Co je tedy mediální výchova? J. Průcha (1998, s. 126) ji charakterizuje jako výchovu o orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich technickému zhodnocení. Mediální výchova je jedním u průřezových témat v Rámcově vzdělávacím programu pro základní a střední vzdělávání (RVP ZŠ, SŠ a G)². Závaznou součástí RVP jsou tzv. průřezová témata (RVP ZV, 2013, s. 5–6).

Průřezová témata reprezentují v RVP aktuální okruhy problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání, na které navazují průřezová témata v RVP pro střední vzdělávání. Vytvářejí prostor pro individualizaci uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot a v neposlední řadě také jednání žáků. Již název napovídá, že průřezová témata procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají mj. ke komplexnosti vzdělávání žáků, rozvíjení klíčových kompetencí a žáci tak dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku. Důležitou skutečností je, že škola musí do vzdělávání na 1. a 2. stupni zařadit všechna uvedená průřezová témata v RVP ZV. Totéž platí i pro vzdělávání střední. Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo ni (RVP ZV, 2013, s. 107). Účinnost výchovného

působení průřezových témat³ je podporována také vytvořením odpovídajícího klimatu třídy i celé školy a kromě toho i využíváním dalších vhodných příležitostí (např. divadelní a filmová představení, televizní a rozhlasové pořady, výstavy, přednášky, besedy, výukové programy apod.) (RVP G, 2007, s. 6). Témata mediální výchovy se objevují nejen ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, ale také v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie či Umění a kultura.

Mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Vzhledem k tomu, že média a komunikace představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků pro stále větší okruh příjemců je třeba naučit školní mládež zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií. Sdělení, jež jsou médií nabízena, mají nestejnorodý charakter, vyznačují se svébytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou vytvářeny s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulativními) záměry. Správné vyhodnocení těchto sdělení z hlediska záměru a jejich vzniku (informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost) vyžaduje značnou průpravu. Mediální výchova má tedy vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich konkrétní záměr, případně je asociovat s jinými sděleními. Mediální výchova je zaměřena na systematické vytváření kritického odstupu od mediovaných sdělení a na schopnost interpretovat mediální sdělení z hlediska jeho informační kvality (zpravodajství z hlediska významu a věrohodnosti zprávy a události, reklamu z hlediska účelnosti nabízených informací apod.). Žáci obdrží rovněž základy pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace. Naučí se využívat tištěné i digitální dokumenty jako zdroje informací, kriticky je analyzovat a navyknout si ověřovat co

nejdůkladněji informace. Naučí se rozvíjet citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména menšinám) i jednotlivci (RVP ZV, 2013, s. 118–120). Mediální výchova přináší žákům především doplnění představy o fungování rozhodovacích procesů v politické komunikaci, o moci a její demokratické kontrole, o veřejnosti a veřejném mínění apod. (RVP G, 2007, s. 78). Mediální výchova by měla rovněž pedagogickými prostředky navozovat směr osobnostního a sociálního vývoje, který by v žácích založil následující předpoklady: posílení vědomí vlastní jedinečnosti (RVP G, 2007, s. 78). Průřezové téma Mediální výchova nabízí kromě receptivních činností (např. kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, v gymnaziálním vzdělávání pak poznatky o roli médií v historicky vypjatých okamžicích apod.) rovněž prostor pro produktivní činnost. Může se jednat o tvorbu mediálního sdělení např. pro školní časopis, rozhlas, televizi nebo internetové médium. Neméně důležité jsou i zkušenosti získané prací např. realizačního týmu redakce školního časopisu, rozhlasu, televize nebo internetového média. To vše učí žáky důležitým a užitečným dovednostem, které mohou uplatnit ve svém budoucím profesním životě, jako např. práce v týmu, rozvíjení tolik potřebné a bohužel často nedostatečné komunikace s vrstevníky v jeho rámci. V neposlední řadě pak převzetí zodpovědnosti za výsledek (RVP ZV, 2013, s. 118–120). V současné době je třeba obrátit svou pozornost spíše na tzv. nová média (internet, mobilní telefon a sociální sítě). Nanejvýš aktuální se stává např. problematika ochrany osobních údajů ve virtuálním prostředí (jejich zneužití apod.), důvěřivost a naivita dětí vč. neznalosti a naivity rodičů ve vztahu k novým médiím, které nahrávají nejrozličnějším nebezpečným praktikám, kyberšikaně, kyberstalkingu (zneužívání mobilu nebo internetu ke stalkingu, pronásledování, opakovanému stupňovanému obtěžování atd.), kybergrooming (chování na internetu s cílem vzbudit falešnou důvěru, přimět ke schůzce a pohlavně zneužít – v širším pojetí jakákoli manipulativní aktivita vůči dětem a mladistvým prostřednictvím informačních technologií) (srov. Bína, 2011, s. 78). Vzhledem k tomu, že časová dotace pro realizaci cílů mediální výchovy není závazně stanovena, záleží zejména na tom, jakou formou se daná škola rozhodne mediální výchovu uplatňovat. V zásadě existují tři možnosti: 1. integraci

tematických okruhů mediální výchovy do vzdělávacího obsahu vybraných vyučovacích předmětů např. český jazyk, občanská výchova, dějepis, hudební výchova, 2. forma projektu, 3. realizace mediální výchovy jako samostatného předmětu (Niklesová, 2007, s. 22).

Zvláštní kapitolou hodnou naší pozornosti je rovněž didaktika věnující se mediím a mediální výchově. Bína ji charakterizuje (2011, s. 84–85) nikoli jako zaujetí přístroji a stroji, ale jako schopnosti efektivním postupem využívat poznatky o lidském vnímání, kapacitě pozornosti, motivaci, způsobech myšlení, vývojových aspektech vnímání a myšlení, psychohygieně, neverbální komunikaci apod. Smysl edukace se posunul od instruktáže k budování komunikační kompetence. Práce učitele spočívá tedy především v zacházení s prostředky informačních výměn – médii, v komunikaci s texty, v jejich využití v reálných situacích k praktickým účelům, v zacházení s jejich nosiči, v působivé prezentaci, v umění přenést tyto dovednosti na žáky. Dovednosti potřebné pro učitele spočívají v tom, aby uměl žákům předat vše, co budou potřebovat k úspěšnému sociálnímu a ekonomickému začlenění do společnosti. Bína se dále domnívá, že je třeba dostat se k podstatné povaze verbálního chování: vrátit se k rétorice – k technologii účinného mluvení a komunikování – a přestat vést žáky ve školách k naivní bezbrannosti v reálných komunikačních situacích. Je žádoucí snažit se dospět ke spojení interaktivního jednání (vystupovat, rozmlouvat, argumentovat, obhajovat, vést diskusi), práce s texty (tvorba, úpravy, výpisky, vytěžit z nich informace), používání médií (vizualizace, prezentace). Je třeba se rovněž spustředit na rozvoj často učiteli zmiňované nedostatečné slovní zásoby, nedostatečný jazykový cit či neschopnost akekvátního vyjadřování. V současnosti mají učitelé možnost vybírat z široké nabídky metodických a informačních zdrojů. Příkladem může být publikace M. Mičienky a J. Jiráka *Základy mediální výchovy* (Portál, 2007), středoškolská učebnice mediální výchovy od J. Pospíšila a J. S. Závodné *Mediální výchova* (Compur Media, s.r.o.), učebnice *Mediální výchova pro 2. stupeň ZŠ* od E. Bělohavé vč. metodické příručky (Fraus, 2013), *Průřezová témata. Mediální výchova a medializace*. Příklady dobré praxe L. Doležala a kol. (Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012). Učitelům jsou

k dispozici i internetové portály např. Národního ústavu pro vzdělávání v Praze www.rvp.cz a další. Zajímavostí zůstává, že z výše uvedených titulů čerpají rovněž slovenští kolegové, kteří pro výuku mediální výchovy na základních školách nemají v současnosti žádnou učebnici schválenou Ministerstvem školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky (Lincényi, 2014).

Jedním z úskalí úspěšné výuky mediální výchovy je úroveň mediální gramotnosti samotných učitelů. Technologický pokrok je nutí držet krok, aby se nedostatek učitelských znalostí a schopností ovládat nové technologie nestala překážkou v úspěšné výuce mediální výchovy na školách. Pracoviště Katedry společenských věd PdF UP v Olomouci si tento fakt uvědomuje a tudíž není opomíjen při přípravě budoucích učitelů. Studenti se v rámci semináře Multimédia a internet ve výuce učí účelně užívat a zařazovat média do jednotlivých témat výchovy k občanství či občanský a společenskovední základ.

Jedním z témat výše uvedeného semináře je např. využití hraného či dokumentárního filmu ve výuce a jeho didaktické zpracování. Takže součástí semináře věnující se mediální výchově se nenásilným způsobem stává i gramotnost filmová. Soudíme, že hraný nebo dokumentární film by měl napomoci propojit události minulé s událostmi aktuálními. Film by předně neměl být vnímán a už vůbec ne používán jako jakési bezúčelné „zabití času“ v hodině. Měl by se stát především podpůrným prostředkem v edukačním procesu. Nejaktuálnější současné téma tzv. uprchlické krize a problematiky uprchlíků, o kterém nás elektronické i tištěná média denně informují, a které vnímají i naši žáci, nás postavili před otázku jak nejsrozumitelněji vysvětlit žákům aktuální dění v Evropě. Současné ozbrojené konflikty ve světě spustily největší vlnu pohybu uprchlíků od 2. světové války. A právě téma migrace po druhé světové válce nás inspirovalo k aktivní spolupráci na trinacionálním projektu *Zwangsmigration im Film* s partnery z Pädagogische Hochschule v Heidelbergu a Univerzitou v Opoli⁴. Domníváme se, že právě na základě znalosti historického kontextu a jeho propojení s filmovou tvorbou lze dle našeho soudu žáky snadněji přimět k přemýšlení nad důsledky ozbrojených konfliktů na životní dráhu člověka, schopnost vcítit se do pocitů lidí opouštějících (možná

navždy) své domovy a umět srovnat, jakým způsobem se od konce 2. světové války změnil (či nezměnil) motivy lidí páchajících násilí na prchajících bližních (Alavi, 2015 s. 7–9). Vhodnými filmy, které se víceméně objektivně snaží na konkrétních příbězích (samozřejmě s určitou dávkou literární fikce) líčit problematiku vysídlení, se nám jevily Habermannův mlýn (režie: Juraj Herz, 2010), 7 dní hříchů (režie Jiří Chlumský, 2012), Alois Nebel (režie Tomáš Luňák, 2011) a dva polské dokumentární filmy Sami swoi (režie Sylwester Checinski, 1967) a Schlesiens wilder Westen (režie Ute Bandura, 2002). Filmy jsou nezátížené jednostranným pohledem na tyto události hodný Čech – zlý Němec, jak tomu bylo např. v 50. letech či v období normalizace (jako příklad může sloužit film Ves v pohraničí, režie J. Krejčík, 1948, Klíč, režie V. Čech, 1971). Další kritérium pro výběr se stal fakt, že všechny filmy jsou dostupné na DVD v originálním jazyce s titulky (i anglickými) a jsou tudíž použitelné pro výuku ve všech třech zemích (srov. Cingelová, 2015, s. 91–102).

Závěrem lze konstatovat, že vhodné využití filmové tvorby ve výuce občanské nauky či občanského a společenskovedního základu a dějepisu je příkladem, který by se mohl stát významější součástí mediální výchovy v době, kdy je obtížné „odlákat“ školní mládež od zájmu a od nadužívání tzv. nových médií a kdy je pro učitele téměř nadlidský úkol přimět je k četbě hodnotné literatury.

Poznámky:

- ¹ Nezastupitelnou se ve vzdělávání stává mediální pedagogika. Jak uvádí Bína (2011, s. 75) v dnešní době se setkáváme se dvěma směry mediální pedagogiky – s „evropským“ hermeneutickým směrem orientovaným spíše teoreticky, či recipientsky a s „americkým“ pragmatickým směrem, jehož heslem je slogan pragmatického progresivismu: *learning by doing*. Zejména proti manipulativnímu působení komunikace a komunikátů se snad (neintelektuální, spíše praktickým než abstraktním myšlením obdařená) většina populace dokáže bránit tehdy, když si nejdříve odzkouší, jak se takové působení vyvolává, jak se to vlastně dělá. Bína zmiňuje tzv. ochrannou

mediální pedagogiku, jejímiž nejfrekventovanějšími problémy jsou např. média a násilí, jak učit zejména děti vypínat TV, problematiku šíření škodlivých textů na webu (zejména dětská pornografie apod.). Všechny tři okruhy problémů mají zabránit směřování k sociodeprivaci, učinit živý kontakt a komunikaci v reálném prostoru a čase a s živými lidmi zajímavější než kontakt v televizi či internetu. Výchova k mediální gramotnosti je též pojímatelná jako výchova k dospělosti: dospělost je možno pojímat v nejširším smyslu jako zodpovědnost za komunikaci. Jedná se o společensky odpovědnou samostatnost ve vztahu k textům a k sociálně komunikačním situacím. Jde o jakousi komplexní sociálně komunikační kondici.

- ² V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvené v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavedl nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. RVP představují státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů a vymezují závazné rámce pro vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň pak představují tzv. školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (RVP ZV, 2013. s. 5–6).
- ³ Je třeba ještě doplnit, že v RVP ZV nalézáme mimo Mediální výchovu ještě Osobnostní a sociální výchovu, Výchovu v demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovu, Environmentální výchovu. V gymnaziálním vzdělávání nalezneme všechna výše uvedená kromě Výchovy v demokratického občana.
- ⁴ Jedná se o vědecký trinácionální projekt finančně podporovaný DAAD. Cílem projektu byla v první fázi analýza hraných a dokumentárních filmů zabývajících se tematikou migrace, nuceného vysídlení či chcete-li odsunu po 2. světové válce. Problematika byla analyzována pohledem všech tří zúčastněných zemí. Vybrané filmy byly následně didakticky zpracovány pro potřeby výuky na základních a středních školách.

Literatura:

- ALAVI, B. Einleitung. In ALAVI, B. et al. *Zwangsmigration in Film*. Heidelberg: Mattes Verlag, 2015.
- BÍNA, D. a kol. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005.
- BÍNA, D. *Texty, média a edukace*. České Budějovice: Nakladatelství Vlastimil Johanus, 2011.
- CINGELOVÁ, G. Menschliche Schickale in grenzgebieten der Tschechoslowakei nach dem Zweiten Weltkrieg in Spielfilm und Literatur im Unterricht. In ALAVI, B. *Zwangsmigration im Film*. Heidelberg: Mattes Verlag Heidelberg, 2015. S. 91–103.
- JIRÁK, J., PAVLIČÍKOVÁ, H. a kol. *Média pod lupou*. Praha: Powerprint, 2013.
- LINCÉNYI, M. Implementation Media Education to Teaching in Elementary Schools in Slovak Republic. In *Kommunikáció, média, gazdaság*, 2014, roč. XI, č.1, s. 55–61.
- LINCÉNYI, M. Application of Media Education in Lifelong Learning. In *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene 3*. Novi Sad: Faculty of Philosophy, 2013. s. 191–198. CD ROM.
- NIKLESOVÁ, E. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007.
- PAVLIČÍKOVÁ, H., ŠEBEŠ, M., ŠIMŮNEK, M. at kol. *Mediální pedagogika*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2009.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.

Elektronické zdroje:

RVP pro základní vzdělávání, RVP gymnaziální vzdělávání obojí dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Gabriela Cingelová, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: gabriela.cingelova@upol.cz

Etické kodexy vysokých škol: teorie versus realita

Tomáš HUBÁLEK

Ethical Codes Universities: Theory vs. Reality

Abstract: The paper describes the problems of ethical codes universities, which guarantee the moral level of employees of the universities. In comparing these codes integrates the same features, provides examples of both positive and negative values and analyzes the largest cause of negative behavior of the academic staff.

Key Words: Code of Ethics, Morality, Universities, Social Sciences.

Etické kodexy, které jsou považovány za produkty aplikované etiky, v sobě syntetizují prvky normativní i deskriptivní etiky v praktické rovině. Zpravidla bývá jeho dodržování na dobrovolné bázi zaměstnanců dané organizace (v našem případě vysokých škol). Právní relevance podobných dokumentů nebývá jednoznačná a případné pracovněprávní spory, které jsou vyvolány s odkazem na porušení etických kodexů, nejsou příliš frekventované. Otázkou tedy zůstává, proč by vlastně vysoké školy měly mít etický kodex vypracován?

Etické kodexy v sobě obvykle implementují mravní zvyklosti a normy chování, které jsou pro danou kulturní oblast typické a které mají pozitivní konotaci s důrazem na extenzi do několika dalších společenských okruhů. Díky pregnantním a jasným formulacím tak systematicky působí na oblast mezilidských vztahů, které mají ovlivňovat a zušlechťovat žádoucím směrem. Na konci devadesátých let

minulého století se pak trend tvorby kodexů stal doslova módním a pronikl i do podnikatelské sféry, čímž dával potencionálním zákazníkům na srozuměnou, že daná firma má jakousi přidanou hodnotu a přistupuje ke svému poslání zodpovědněji. Nutno podotknout, že inspirační zdroje pro české prostředí pochází převážně z anglosaských demokracií, či nadnárodních firem, které již podobné texty měly zformulovány. Udává se, že v těchto zemích má etický kodex více než 90 % podnikatelských subjektů¹.

Pozadu nezůstaly ani vysoké školy univerzitního typu v České republice, které také chtěly veřejně deklarovat svůj příspěvek k části odpovědnosti za úroveň klimatu ve společnosti. Namátkou lze uvést např. Univerzitu Palackého v Olomouci (2008, aktualizace 2015), Masarykovu univerzitu v Brně (2008), Univerzitu Hradec Králové (2010), Univerzitu Karlovu (2013), Technickou univerzitu v Liberci (2013), Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích (2013) nebo Západočeskou univerzitu v Plzni (2013)².

Fakt, že drtivá většina českých vysokých škol má v současnosti vypracovány etické a morální standardy, je příznivou zprávou a připomíná (a vlastně i navazuje na) historickou tradici a poslání prvních vysokých učení v evropském kulturním prostředí. Pozitivní informace je to i z pohledu edukační funkce univerzit, kdy by měl každý absolvent dokázat jasně identifikovat morálně žádoucí chování v duchu známého „Kantova údivu“.³

Ovšem ani v případě etických kodexů není pozitivní teorie totožná s reálnou praxí. Proto se nyní podrobněji zaměříme na konkrétní obsahy jednotlivých pravidel. Většina textů v sobě v určitých mírách zakomponovává vzorové prohlášení vypracované Akademií věd ČR, případně i obdobně tematicky zaměřený text připravený Radou vysokých škol. Z tohoto pohledu se práce na komparaci jednotlivých konkrétních kodexů poměrně zjednodušuje, neboť obsahuje mnoho společných prvků (což ovšem není možno hodnotit negativně). V centru naší pozornosti proto bude spíše rozbor některých požadavků ze strany kodexů a jejich odraz v akademické praxi.

V zásadě bychom mohli rozčlenit jednotlivé části etických kodexů podle adresátů, kterým je primárně určitá pasáž určena, případně

podle činností, které se souvisí s prací akademického pracovníka. Většina kodexů má samozřejmě i shodné části (viz např. úvod, preambuli, deskripci interních kontrolních mechanismů, závěr). Ty do našeho příkladu přirozeně nezahrnujeme. Po mírné simplifikaci by takové rozdělení mohlo vypadat přibližně následovně:

I) Dělení pasáží podle adresáta

- 1) vědec
- 2) pedagog
- 3) examinátor
- 4) člen odborných grémií
- 5) spolupracovník
- 6) zaměstnanec
- 7) manažer
- 8) autor publikací

II) Dělení podle činností

- 1) vědeckovýzkumná
- 2) výchovně vzdělávací
- 3) hodnotící
- 4) oponentská
- 5) kolegiální
- 6) pracovně právní
- 7) řídicí
- 8) publikační

Už ze zmíněného výčtu je patrné, že oba druhy dělení jsou vzájemně spolu úzce spjatý a je nutno si uvědomit, že komparace kodexů podle obou variant současně by nebyla příliš efektivní. Účelem vytvoření obou klasifikací je pouze snaha sjednotit užívanou terminologii a tím tak zpřehlednit vybrané pasáže celých kodexů. Ostatně sama pracovní náplň všech akademických pracovníků v sobě skýtá multiplicitu činností, které by měl každý v ideálním případě excelentně ovládat. Pro naše potřeby si můžeme vybrat např. typologii zaměřenou podle činností akademického pracovníka a ke každému bodu se pokusíme

shrnout zásadní požadavky na tyto úkony z hlediska etické teorie, praxe i kodexů.

1. Vědeckovýzkumná činnost

Jak již bylo zmíněno, v této části (a nejen v ní) většina kodexů čerpá ze vzorových prohlášení AV ČR, resp. Rady VŠ. Z pohledu etických ctností či hodnot je bezesporu nejfrekventovanější odpovědnost, validita, reliabilita, přesnost, objektivita, preciznost, přiměřená skepse, kvalita a efektivita. Zároveň se téměř ve všech kodexech objevuje požadavek na účelnost prováděného výzkumu v tom smyslu, že by měl posunovat hranice lidského poznání a vést ku prospěchu společnosti.

2. Výchovně vzdělávací činnost

Mezi nejvýznamněji zastoupené ctnosti akademického pracovníka jako pedagoga patří kupř.: ochota, komunikativnost, kolegialita, korektnost, podpora, tolerance, individuální přístup. Pro všechny své studenty by měl pedagog působit jako vzor a uvědomit si, že jeho chování ovlivňuje (nejen) studenty. V rámci této kategorie je zmíněno i několik antihodnot, jako například: ponížení, diskriminace, vulgárnost, nátlak či zesměšnění. Negativně je také vnímán případ chování pedagoga, který by vyžadoval po studentech činnosti, které by měly náležet do jeho kompetence (např. zpracování rešerší, překlady textů atp.).

3. Hodnotící činnost

Každý akademický pracovník je povinen přezkoušet úroveň nabytých znalostí studentů. V rámci této skupiny aktivit by měl každý pracovník respektovat individuální rozdíly mezi studenty (např. zohlednit jejich specifické potřeby), měl by být ke všem spravedlivý, ale zároveň náročný. U vlastní zkoušky by se rozhodně měl vyvarovat podceňování examinovaných, nebo působit nátlak a tím vyvolávat u zkoušených nadbytečný stres.

4. Oponentská činnost

Každý zaměstnanec vysoké školy se dříve nebo později stane zodpovědným za hodnocení kvalifikačních prací studentů, nebo i kolegů akademiků. Při tvorbě hodnotících zpráv by rozhodně měl garantovat nestrannost a nezájatost, objektivitu, přiměřenou kritičnost, deklarovat transparentnost (tzn. vyhnout se potencionálnímu střetu zájmů). Při psaní posudků je vždy značným úskalím čas, který má pedagog na vypracování. Proto je nutné, aby každou práci skutečně důkladně prostudoval z hlediska odborného i formálního. V případě, že má podezření na morálně závadné jednání posuzovaného, měl by uvědomit nadřízeného pracovníka.

5. Kolegiální činnost

Přestože univerzitní prostředí poměrně značně podporuje individualitu a autonomii každé osobnosti, není rozhodně pravdou, že by všichni akademici žili v sociálním vzduchoprázdnu. Dobré pracovní vztahy mezi jednotlivými zaměstnanci jsou taktéž vizitkou dané vysoké školy. A k jejich rozvoji může přispět opět každý, bude-li ochotný participovat na aktivitách pracoviště, poskytovat rady a pomoc spolupracovníkům, bude dodržovat pravidla slušné komunikace, stát se adaptabilními a akceptovat odlišný postoj svých kolegů. Pokud se stane, že v rámci pracoviště vypukne nějaký spor mezi kolegy, je nepřípustné, aby tento spor ovlivňoval studenty, nebo se promítal do dalších činností.

6. Pracovně právní činnost

Přirozeně je každý pracovník povinen dodržovat všechny předpisy a normy, a to jak zákonné, tak i ty, jejichž původcem je daná vysoká škola. Měl by se vyvarovat se např. antedatování, nerespektování interních předpisů či pokynů nadřízených ad. Nesmíme opomenout také i skutečnost, že akademický pracovník je jako zaměstnanec zároveň reprezentantem dané vysoké školy a proto musí i na veřejnosti vystupovat tak, aby nezpochybnil autoritu a vážnost univerzity a byl k ní vždy loajální.

7. Řídící činnost

V současnosti většina pracovníků více či méně participuje na různých projektech s přesně danými finančními podmínkami. Z tohoto pohledu se z každého hlavního řešitele stává manager, který musí ovládat nejen jemu vlastní vědeckovýzkumné metody, ale i efektivní a účelné vynakládání s prostředky, které získal. Takový akademik potom musí být zodpovědný, spolehlivý, šetrný k materiálnímu vybavení, které mu poskytuje zaměstnavatel, spravedlivý při rozdělování odměn, musí respektovat duševní přínos každého člena týmu a takto jej i prezentovat na veřejnosti a dodržovat zásady konstruktivní interference. Na druhé straně rozhodně netoleruje jakékoli nepoctivé jednání.

8. Publikační činnost

Jádrem všech aktivit výzkumníka je zveřejňování zjištěných dat, které tím tak dává k dispozici (nejen) odborné veřejnosti, s vědomím, že jeho závěry mohou být předmětem diskuze. V rámci této činnosti je absolutně nepřípustné plagiátorství. Důraz na správnou afilaci dřívějších výsledků jiných autorů či inspirační zdroje je naprostou prioritou. Podobně je třeba se vyvarovat využívání prací studentů, aniž by s tím projevili souhlas, nebo byli citováni. Taktéž nevhodné je rovněž převlastňování si většího podílu při spoluautorství textů. Při publikování musí být autor zodpovědný také za své experimenty, které musí popsat tak, aby bylo možné je ověřit.

Závěr

Jak je patrné, zmínili jsme pomyslný ideální a žádoucí stav, který by měl panovat v univerzitním prostředí a za který je každý akademický pracovník do určité míry zodpovědný. Přirozeně si uvědomujeme, že v praxi je obtížné podobný ideál garantovat stoprocentně. Na tomto místě bychom mohli uvést mnoho negativních příkladů, na kterých by bylo možné demonstrovat nevhodné chování, nicméně podle našeho názoru by tyto příklady neměly být inspirativní (ani jako nežádoucí).

Zaměříme se ale blíže na jeden konkrétní problém, který ovlivňuje do značné míry všechny činnosti, které jsme charakterizovali výše.

Tím problémem je vzájemný rozpor mezi akademickou svobodou a institucionálním tlakem na publikační výstupy každého pracovníka. Na jedné straně je tedy i v etických kodexech artikulována garance svobodného bádání, přičemž hlavní zodpovědnost je v rukou konkrétní osoby. Na druhé straně je zde velmi silný tlak na zvyšování produkce odborných publikací, který pramení z nastavení financování a evaluace vysokých škol. Z tohoto hlediska se stává tento tlak doslova existenčním (v případě poskytování či neposkytování finančního ohodnocení univerzitě, fakultě, pracovišti, zaměstnanci). Tento tlak je potom příčinou drtivé většiny negativních jevů, které se v akademickém prostředí vyskytují. Nabízí se tedy „jednoduché“ řešení v podobě změny norem pro financování a hodnocení vysokých škol, na kterém by se patrně většina škol shodla. Otázka finální podoby nových předpisů je však diskutována dlouhou dobu a jednotlivým akademickým pracovníkům nezbývá než spolehnout se na vlastní morální úsudek v duchu Kantova kategorického imperativu.

Poznámky:

- ¹ Viz článek J. Kunáška, zdroj je uveden v seznamu literatury.
- ² Výčet je pouze orientační a tvoří pouze část posuzovaného vzorku. V závorce je uveden rok, ve kterém vstoupil etický kodex v dané instituci v platnost a zároveň verzi, která byla podkladem pro analýzu. O genezi etických kodexů v akademickém prostředí a jejich právní relevanci pojednává podrobněji např. I. Telec (viz seznam literatury).
- ³ Dvě věci naplňují mysl vždy novým a vzrůstajícím obdivem a úctou, čím častěji a vytrvaleji o nich přemýšlíme: hvězdné nebe nade mnou a mravní zákon ve mně (*Kritika praktického rozumu*).

Literatura:

KANT, I. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, 1996.

KUNÁŠEK, J. *Vznik a vývoj etických kodexů*. Dostupné on-line: <http://www.kunasek.cz/kunasek-josef-vznik-a-vyvoj-eticky-kodexu/>, (cit. 29. 9. 2015).

TELEC, I. *Etické kodexy vysokých škol*. Dostupné on-line: <http://jinepravo.blogspot.cz/2010/03/ivo-telec-eticke-kodexy-vysokych-skol.html>. (cit. 5. 10. 2015).
THOMPSON, M.: *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004.

Etické kodexy vysokých škol:

Univerzita Palackého v Olomouci, Masarykova univerzita v Brně, Univerzita Hradec Králové, Univerzita Karlova, Technická univerzita v Liberci, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Západočeská univerzita v Plzni, Slezská univerzita v Opavě, Žilinská univerzita v Žilině, Univerzita Pardubice, Univerzita Tomáš Bati ve Zlíně.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: tomas.hubalek@upol.cz

**Učitelé Výchovy k občanství a Základů společenských věd
o svém předmětu: vybrané otázky vztažené k charakteru
a obsahu předmětu**

Vanda VANÍČKOVÁ

**Teachers of Civil Education and teachers
of The Fundamental of Social Sciences about their subject:
questions about the subject's character and content**

Abstract: The Department of Social Sciences Faculty of Education Palacký University Olomouc has been organising summer schools since 1994 which are focused on social topics. The contribution presents opinions of frequentant's of XXI. Summer school on chosen questions of subjects. The attention is focused on character of subject which is based on official curriculum documents (Framework Education Programmes, School Education Programmes) and authentic experiences with teaching.

Key Words: The Fundamental of Social Sciences, Civil Education, Civics, teacher, Framework Education Programmes

Úvod

Profesní kompetence učitele jsou významnou otázkou v rovině obecné didaktiky. Definici a následné klasifikaci pojmu se věnuje z tuzemského vědeckého prostředí například Jaroslava Vašutová, Vladimíra Spilková či Stanislav Štech, v zahraničí Lee S. Shulman nebo Korthagen. Neméně

významná je aplikace obecného souboru pedagogických, psychologických a jiných schopností, vědomostí a dovedností v rámci konkrétního vyučovacího předmětu. Zde se otvírá prostor pro pole oborové didaktiky (Průcha et al., 2009).

V rámci své disertační práce se zaměřuji na specifika oborové profesní kompetence u učitelů Občanského a společenskovedního základu, tj. vzdělávacího oboru, který ve státních kurikulárních dokumentech zastřešuje výuku předmětu Základy společenských věd. Specifika budu zkoumat na základě obsahové analýzy Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a školních vzdělávacích programů vybraných škol, stěžejní pak budou polostrukturované hloubkové rozhovory (metodologická stránka a pravidla vedení rozhovoru viz Gavora, 1996) s gymnaziálními učiteli. Obsahem předkládaného příspěvku je analýza vybraných oblastí Základů společenských věd a Výchovy k občanství z pohledu učitelů, která pro mě představuje cennou možnost hlubšího vhledu do sledované problematiky před výzkumem v terénu. Zároveň tento krok i další jemu podobné slouží k potvrzení či úpravě otázek pokládaných v rozhorech.

1. Cíl příspěvku

Cílem příspěvku je představit vybrané názory učitelů Základů společenských věd a Výchovy k občanství, jež byly získány formou dotazníkového na XXI. ročníku Letní školy výchovy k občanství, demokracii a evropanství pořádané Katedrou společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého; *název Média – hlídací pes na vodítku nebo Pandořina skříňka?* (17.–20. 8. 2014). Pozornost je v příspěvku zaměřena na vztah sledovaných předmětů a dalších předmětů, jež zapojení učitelé vyučují, a to jak z hlediska charakteru, tak přípravy na výuku či přítomnosti výchovné složky a možnosti působit ve výuce na postoje studentů.

Jak bylo již uvedeno výše, text nevznikl primárně za účelem sebezprezentace na konferenci pro doktorské studenty, ale je součástí přípravné fáze (vhled do problematiky) kvalitativního výzkumu, který bude realizován s gymnaziálními učiteli.

2. Teoretické ukotvení

Základem teoretického ukotvení mé disertační práce je pojem Občanský a společenskovední základ, který jasně vymezuje, jací učitelé jsou předmětem výzkumného zájmu. V předkládaném příspěvku operuji s pojmem Základy společenských věd, jenž označuje nejčastější název pro konkrétní školní předmět na gymnáziích vycházející právě ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ. Důvodem, proč jsem při kontaktu s učiteli zvolila termín Základy společenských věd, je i snaha o snížení míry nepochopení ze strany učitelů, pro něž nemusí být termín Občanský a společenskovední základ (zavedený Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia) dostatečně vžitý.

Vzhledem ke skutečnosti, že dotazníkového šetření se zúčastnili i učitelé základních škol, věnuji pozornost i příslušným kurikulárním dokumentům pro základní vzdělávání. Terminologie Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání používá pojem Výchova k občanství, který označuje jak vzdělávací obor, tak v mnoha případech i vyučovací předmět na školách. Ve shodě s pravopisným diskursem rámcových vzdělávacích programů používám ve všech názvech vzdělávacích oblastí, oborů i předmětů z nich vycházejících velká písmena (Občanský a společenskovední základ, Dějepis,...).

2.1 *Občanský a společenskovední základ*

Občanský a společenskovední základ vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, dokumentu reprezentujícího státní úroveň kurikulárních dokumentů. Společně s Národním programem pro vzdělávání zahrnuje veškerou vzdělávací činnost žáků v rámci školní výuky (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

Vzdělávací obor Občanský a společenskovední základ je podřazený vzdělávací oblasti Člověk a společnost, která zároveň zastřešuje Dějepis a spolu se vzdělávací oblastí Člověk a příroda i vzdělávací obor Geografie. Občanský a společenskovední základ je složen z šesti tematických celků: Člověk jako jedinec; Člověk ve společnosti; Občan ve státě; Občan a právo; Mezinárodní vztahy, globální svět a Úvod do filosofie a religionistiky. Všechny tematické celky obsahují měřitelné očekávané

výstupy žáka a výčet povinného učiva (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007). Při prostudování očekávaných výstupů a učiva lze shrnout, že Občanský a společenskovední základ je oborem, který v souladu s národním plánem vzdělávání vybavuje žáky znalostmi i schopnostmi potřebnými pro každodenní život. Součástí oboru jsou i ryze axiologicky zaměřená témata (kupříkladu morální normy, xenofobie či sebereflexe jednání).

Základy společenských věd jsou praktickou realizací vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ na gymnáziích, jejich cíl, obsah a charakter tedy vychází z vymezení oboru v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia.

2.2 Výchova k občanství

Vzdělávací obor Výchova k občanství vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a v postavení mezi kurikulárními dokumenty je jeho pozice stejná jako v případě Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, představuje státní úroveň vzdělávání.

Výchova k občanství náleží spolu s Dějepisem do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, jejíž hlavní zaměření směřuje k úspěšnému začlenění žáka do soudobé společnosti. Vzdělávací obor tvoří pět tematických celků: Člověk ve společnosti; Člověk jako jedinec; Stát a hospodářství; Stát a právo; Mezinárodní vztahy, globální svět (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2010, online).

Tematické celky Výchovy k občanství jsou do značné míry shodné s tematickými celky Občanského a společenskovedního základu, což je jedním ze záměrů autorů rámcových vzdělávacích programů. Obory na sebe systematicky navazují a výuka Občanského a společenskovedního základu na střední škole pracuje s poznatky, které žáci získali ve škole základní. Informace dále rozvíjí a doplňuje jejich množství a odbornější charakter. S obdobnou návazností jsou formulovány dovednostní a postojoyé složky sledovaných oborů.

2.3 Výzkumné šetření

Vzhledem k povaze mé disertační práce je klíčové získat představu u výzkumném problému (specifika oborové profesní kompetence u učitelů

Občanského a společenskovedního základu) nejen z teoretického pohledu odborné literatury a kurikulárních dokumentů, ale i z pohledu učitele, aktivního aktéra vzdělávacího procesu. Původním záměrem bylo využít prostor XXI. ročníku Letní školy výchovy k občanství, demokracii a evropanství k několika neformálním rozhovorům s účastníky. Účastníky setkání jsou každoročně desítky učitelů ze základních i středních škol, nejčastěji se jedná o učitele Výchovy k občanství, Základů společenských věd a Dějepisu, neboť témata konference odpovídají každý rok oblastem spadajícím převážně do těchto předmětů. Po další úvaze bylo, primárně vzhledem k počtu účastníků, rozhodnuto realizovat dotazníkové šetření a následně ho doplnit neformálními rozhovory, vše s cílem nahlédnout na výzkumný problém pohledem učitelů.

Dotazník byl distribuován v rámci posledního dne setkání spolu s evaluačním dotazníkem organizátorů mezi všechny příchozí účastníky (tj. 65 osob). Zpět se vrátilo 44 vyplněných dotazníků (návratnost cca 68 %). Následující kapitoly podrobněji interpretují odpovědi na osm otevřených otázek, a to se zacílením na tři roviny – porovnání vyučovaných předmětů, rozdíly v přípravě na jejich výuku a přítomnost výchovné složky ve sledovaných předmětech.

3. Jak to vidí učitelé?

Jak bylo již zmíněno výše, dotazníkové šetření slouží k doplnění mého prekonceptu o sledované oblasti o názory učitelů. I vzhledem k tomu, že hlavní výzkumné šetření disertační práce bude realizováno pomocí kvalitativního výzkumu (hloubková interview s jednotlivými učiteli), jsou pro mě stěžejní primárně informace a podněty. Frekvenci výskytu jednotlivých aspektů (četnost odpovědí v dotazníku) považuji nyní za faktor doplňující kontext, nikoli za klíčovou informaci.

Pro přehlednost textu budou dále místo celých názvů sledovaných předmětů používány pouze jejich zkratky; Výchova k občanství (Vko), Základy společenských věd (ZSV).

3.1 Respondenti

Účast v dotazníkové šetření byla založena na dobrovolnosti, respondentům byla slíbena anonymita. 44 odevzdaných dotazníků

reprezentovalo učitele základních škol (9), středních škol (34) a jednoho vysokoškolského učitele. Převaha středoškolských učitelů byla potěšující, neboť zájmem disertační práce jsou právě tyto učitelé, nicméně názory učitelů ze základních škol jsou cenné rovněž, neboť umožňují porovnání. Odpovědi jednoho zástupce terciálního sektoru byly v rámci interpretací zahrnuty, k podrobnější analýze dále však nedochází.

Mezi další otázky, jejichž funkcí bylo charakterizovat skupinu respondentů, patřily: *Kolik let učíte?* a *Kolik let učíte občanskou výchovu, Vko, ZSV?* V délce aktivní učitelské praxe převažovalo 21–30 let (25 respondentů), dále pak 11–20 let (8), shodný počet (5 respondentů) panoval u výkonu profese v rozmezí 6–10 let a 31–40 let. Délka výuky sledovaných předmětů ukázala, že většina učitelů tyto předměty neučí od začátku svého působení, ale později; převažovalo 21–30 let výuky občanské výchovy, Vko, ZSV (18 respondentů), 6–10 let (10), 11–20 let (9) a tři respondenti nevyučovali ani nevyučují žádný z těchto předmětů. Nulová zkušenost s výukou sledovaných předmětů se u těchto tří respondentů promítla i dále v rámci otázek zaměřených na obsah předmětu, otázky nevyplnili.

3.2 Vko a ZSV v porovnání s jinými předměty

Všichni učitelé ze základních a středních škol zapojení do dotazníkového šetření vyučují více předmětů. U některých se jedná o dva předměty, mnozí ale učí tři nebo čtyři, proto u otázky dalších vyučovaných předmětů převažoval počet odpovědí (63) nad počtem respondentů (40, zde nezahrnut vysokoškolský učitel a tři učitelé, kteří Vko, ZSV neučí). Druhým nejčastěji vyučovaným předmětem učitelů Vko, ZSV je Český jazyk (21), Cizí jazyk – anglický, ruský, německý, latinský (9) a Dějepis (6). Ve výčtu předmětů se však objevily téměř všechny předměty – Výchova ke zdraví, Matematika, Tělesná výchova, Zeměpis, Informatika, Hudební výchova aj. – což odkazuje k rozmanitému výukovému záběru učitelů Vko, ZSV. Zároveň to lze chápat i tak, že může jít o potvrzení praxe známé především ze základních škol, kdy učí Vko pro doplnění úvazku učitel, jenž je aprobovaný na zcela jiné předměty.

Zjistit, které předměty učitelé vyučují, je předpokladem pro relevantní analýzu rozdílů VkO, ZSV a dalšího vyučované předmětu. Mezi odpověďmi učitelů byl zaznamenán pouze jeden faktor společný učitelům se stejným druhým vyučovaným předmětem. Učitelé Českého jazyka uváděli jako rozdíl mezi VkO, ZSV a Českým jazykem tlak na výkon, který s sebou jazyk nese. Akcentováno bylo množství informací, ale hlavně povinný výstup v podobě přijímacích zkoušek na střední školu a maturitní zkouška.

Nejčastějším rozdílem mezi druhým předmětem a VkO, ZSV bylo zastarávání učiva (6 respondentů), jež je charakteristické pro VkO, ZSV v případě aktuálních společenských témat (politické uspořádání, nové trendy a vědecké objevy atd.). Dále se jednalo o absenci ucelené struktury učiva (5). Ze strany respondentů zazněl také protikladný názor – všechny předměty jsou podobné svými mezipředmětovými vztahy a komplexním pojetím reality (5 respondentů). Z nevelkého počtu stejných odpovědí je zřejmé, že vystihnout společný rozdíl mezi předměty není zcela možné, některé odpovědi byly uvedeny pouze jednou (například *náročnost hodnocení; vysoce interaktivní předmět; kočkopes spojující všechny obory*). Protože cílem šetření je získat vhled do problematiky, považuji i minimálně se vyskytující odpovědi za cenné. Pokud by měl výzkum kvantitativní charakter, bylo by pro tuto otázku nutné zvolit formu uzavřené otázky, kde by respondent vybíral z předem navržených možností. V našem případě však nemá výzkum cíl generalizace, proto rozrůzněnost odpovědí naopak vítám a považuji ji za podnětnou.

Jak bylo již akcentováno, mimo avizovanou nutnost testů v rámci českého jazyka nebyla mezi odpověďmi zjištěna podobnost u učitelů stejných vyučovaným předmětů, tj. například zeměpisáři neuváděli stejné rozdíly mezi VkO, ZSV a zeměpisem.

Podstatné rozdíly nebyly zaznamenány ani mezi odpověďmi učitelů základních a středních škol.

3.3 Příprava na hodinu

Původní základ tvořilo 44 respondentů. V oblasti, která sleduje přípravu na hodinu VkO, ZSV a na další vyučované předměty, je novým výchozím údajem 34 odpovědí. Úbytek odpovědí způsobili učitelé, kteří

VkO, ZSV nevyučují a dále pak respondenti, kteří na otevřenou otázku neodpověděli.

Obdobně jako u otázky sledující rozdíly mezi předměty se v oblasti přípravy na hodinu objevily souhlasné i nesouhlasné argumenty. Mezi důvody učitelů, kteří vnímají rozdíl mezi přípravou na VkO, ZSV a na jejich další vyučované předměty, nejčastěji patřila nutnost sledovat aktuální zpravodajství a informace v rámci přípravy na VkO, ZSV (15 odpovědí), volit různorodé didaktické metody a formy výuky (5). 7 respondentů se domnívá, že forma a náročnost přípravy na výuku VkO, ZSV a jejich dalšího předmětu je shodná.

Oblast přípravy na hodinu přinesla shodu mezi učiteli různých předmětů, opět nebyly zaznamenány rozdílné odpovědi mezi skupinami sdružujícími učitele stejných předmětů.

Odpovědi učitelů základních škol tentokrát přinesly aspekt, který se u jejich středoškolských kolegů neobjevil. Jednalo se o zprostředkování prožitku a zážitku v rámci hodin, který logicky souvisí i s přípravou. Učitelé v této souvislosti zmiňovali potřebu pracovat s různým metodickým materiálem, aktivizačními metodami a prvky zážitkové pedagogiky.

3.4 Výchovná složka

Výchova k občanství i Základy společenských věd jsou v příslušném rámcovém vzdělávacím programu charakterizovány jako vzdělávací obory zaměřené na předávání znalostí, posilování schopností a formování postojů. Očekávané výstupy sledovaných oborů a témata v nich vyučovaná jsou kognitivní, afektivní i hodnotová, proto se domnívám, že výchovná složka je podstatným pilířem předmětů. Své tvrzení podložím dvěma ukázkami z rámcovým vzdělávacích programů vztahených k cílům sledovaných vzdělávacích oborů. Jeden z cílů Výchovy k občanství: „Učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, online, 2010, s. 43). Vybraný cíl Občanského a společenskovědního základu: „Vzdělávání vede žáka k vědomé reflexi vlastního jednání i jednání druhých; respektování různých systémů

hodnot a motivaci druhých lidí; odhalování předsudků v posuzování různých lidí, událostí či sociálních jevů a procesů; rozpoznávání negativních stereotypů v nahlížení na roli muže a ženy ve společnosti.“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007, s. 38).

Jedna z otázek, jež jsem formou dotazníku položila učitelům Vko, ZSV, směřovala právě na výchovnou složku předmětů a možnost působit v rámci výuky sledovaných předmětů na postoje žáků. Zajímalo mě, zda proklamované výchovné cíle v oficiálních dokumentech, jež mají normativní charakter, spatřují učitelé i v rámci reálné výuky. Převážná část z 34 odpovědí potvrdila, že ano. 20 respondentů výchovné působení na žáky v hodinách Vko, ZSV vnímá velmi silně, 7 ho vnímá. Část respondentů (5) zdůraznila, že výchovná složka není svázaná s předmětem, ale spíše s učitelem, který buď na děti výchovně působí, nebo ne.

Mezi odpověďmi učitelů ze základních škol a odpověďmi učitelů středoškolských se neprojeví výrazné rozdíly.

Závěr

Výchova k občanství na základní škole a Základy společenských věd na škole střední jsou klíčové předměty pro společnost. Právě v těchto předmětech jsou otevírána témata, která při správném uchopení pomáhají vytvářet z žáků zodpovědné občany. Občany, kteří vnímají důležitost tolerance, participace na veřejném životě, ale i význam kritického myšlení a vlastního názoru.

Žádné cíle předmětu není možné naplnit bez vedení profesně kompetentním učitelem. Ve svém příspěvku i disertační práci se zabývám Základy společenských věd, sleduji specifika, jimiž by měl učitel disponovat, chce-li naplňovat cíle předmětu.

Předkládaný příspěvek představuje výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem bylo přispět k poznání kontextu výzkumného problému (specifika oborové kompetence u učitelů Občanského a společenskovědního základu) pomocí názoru učitelů Výchovy k občanství a Základů společenských věd na vybrané otázky vztažené k těmto předmětům. Výsledky jsou interpretovány v rámci tří rovin – srovnání charakteru

vyučovaných předmětů, rozdílnost v přípravách na jejich výuku a aspekt výchovné složky v rámci sledovaných společenskovedních předmětů.

Literatura:

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.

PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2010. 136 s. [cit. 2015-05-09]. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/file/21592/download/>

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Vanda Vaníčková
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: vanda.vanickova@gmail.com

Legislativní vymezení vzdělávacího procesu na vysokých školách ve vztahu k získání akademického titulu

Zdenka NOVÁKOVÁ

The Legislative Definition of the Educational Process at Universities in Relation to the Acquisition of Academic Title

Abstract: High school as an educational institution providing tertiary education are the highest Article of the educational system with the right to award academic degrees according to Act No. 111/1998 Coll. Universities. Legislation governs the educational process at universities, since the conditions for adoption through the admissions process, decision-making processes leading to admission to study a degree program to the actual moment of fulfillment of all course requirements of the student intended to obtain academic title. The article deals with the definition of individual study programs, potential pitfalls in decision-making practice in higher education, the time schedule of the acquisition of academic forms of names including rules on the use of academic titles in their concurrence. Through the methods of analysis of the text of the legislation and the text of expert sources answer the question what is the way to gain academic title, from which point it is entitled to take college graduate degree, what actually documented diploma and diploma supplement, what are the rules for the use of academic titles interact and what the application rules in the decision-making process universities.

Key Words: Educational Process, Study Programs, Academics Title, Diploma, Diploma Supplement

Úvod

Vysoké školy jako vzdělávací instituce poskytující terciární vzdělávání jsou nejvyšším článkem vzdělávací soustavy s právem udělovat dle litery zákona o vysokých školách akademické tituly. Jaká je cesta k získání akademického titulu v souvislostech s rozhodovací praxí vysokých škol při přijímání uchazečů o studium? Od kterého okamžiku je oprávněn absolvent vysoké školy užívat akademický titul? Jaké skutečnosti dokladuje diplom a dodatek k diplomu? Jaká jsou pravidla užívání akademických titulů jako součásti jména? Prostřednictvím metody analýzy textu příslušných právních předpisů a odborných zdrojů jsou v následujícím příspěvku předloženy odpovědi na výše položené otázky.

1. Legislativní zakotvení zahájení vzdělávacího procesu na vysokých školách

Vzdělávací proces na vysokých školách je realizován dle znění zákona č. 111/1918 Sb., o vysokých školách. Dle uvedené právní normy jsou to výhradně vysoké školy, kterým je uděleno právo přiznávat akademické tituly.¹ Proces, směřující k získání akademického titulu má v legislativě oporu v podobě přesně vymezených kritérií a postupů, je zahájen podáním přihlášky uchazeče o studium na jím vybrané vysoké škole a s tím spojené splnění požadavků pro přijetí ke studiu do některého z nabízených studijních oborů v rámci akreditovaného studijního programu.

Vysoká škola či fakulta má povinnost na úřední desce zveřejnit zpravidla nejméně se čtyřměsíčním předstihem termín pro podání přihlášek ke studiu, způsob jejich předložení a podmínky pro přijetí na základě přijímací zkoušky, tj. rámcový obsah zkoušky včetně kritérií pro její vyhodnocení. Stejným způsobem je uveřejněn nejvyšší počet studentů přijímaných ke studiu v příslušném studijním programu. Vysoká škola či fakulta si mohou stanovit další podmínky přijetí ke studiu

týkající se znalostí, schopností, nadání, prospěchu ze střední školy a jiných skutečností, včetně podmínek pro přijetí cizinců v souladu se závazky, jež vyplývají z mezinárodních smluv, kterými je Česká republika vázána. Odlišné podmínky mohou být stanoveny pro přijetí uchazečů, jež absolvovali studijní program nebo jeho část, případně studují jiný studijní program na vysoké škole v České republice nebo v zahraničí, případně pro přijetí uchazečů, jež absolvovali akreditovaný vzdělávací program nebo jeho část na vyšší odborné škole či studijní akreditovaný vzdělávací program na vyšší odborné škole v České republice nebo v zahraničí. Splnění podmínky studijních nebo odborných předpokladů se ověřuje zpravidla přijímací zkouškou.²

Základní podmínkou přijetí ke studiu je však v bakalářském a magisterském studijním programu dosažení úplného středního nebo úplného středního odborného vzdělání. Ke studiu v oblasti umění mohou být přijati též uchazeči s vyšším odborným vzděláním, jež je poskytováno v konzervatořích. Podmínkou přijetí ke studiu v magisterském studijním programu, který navazuje na bakalářský studijní program, je rovněž řádné ukončení studia v bakalářském studijním programu. Podmínkou přijetí ke studiu v doktorském studijním programu je pak řádné ukončení studia v magisterském studijním programu.³

2. Rozhodovací praxe vysokých škol při přijímání uchazečů a její možná úskalí

Přijímací řízení je zahájeno dnem doručení přihlášky, o přijetí či nepřijetí rozhoduje děkan fakulty nebo rektor vysoké školy, v případě soukromých vysokých škol rozhoduje orgán určený vnitřním předpisem. Zákon o vysokých školách vylučuje pro rozhodovací činnost užití obecných předpisů správních. Značně obecná a strohá úprava vyloučení možnosti užití předpisů správního práva v oblasti vysokého školství pro praxi zavrhuje spor o způsob výkladu ustanovení § 50 odst. 4 zákona o vysokých školách a vyvolává komplikace v aplikační praxi. V mnoha případech pak vytváří předpoklady pro individuální rozhodování vysokých škol spadající do kategorie složitých případů aplikační praxe. Zdeněk Kuhn ke složitým případům aplikační praxe uvádí následující:

„složité případy aplikace práva tvoří velkou plejádu nejrůznějších výkladů, které nejsou pouhým logickým výkladem právního textu nebo jiného pramene práva. Typickým příkladem jsou ustanovení právních předpisů, připouštějící různý výklad, ustanovení právních předpisů, z nichž nevyplývá žádný jednoznačný výklad za použití standardních interpretačních pravidel, popřípadě další případy, v nichž právní předpis dává soudci jistou míru uvážení (ať již jde o záměr zákonodárce či nikoliv), případy rozporu aplikované právní normy v jejím apriorním významu s jinou právní normou, eventuálně případy napětí mezi funkcionálním smyslem práva a doslovným významem textu (či dokonce případy napětí mezi funkcionálním smyslem práva a jakýmkoliv možným výkladem právního textu, k němuž může dojít interpret na základě standardních interpretačních argumentů“ (Kuhn, 2002, s. 45).

Pokud výše uvedenou volnost v aplikační praxi budeme demonstrovat na konkrétním příkladu, bude to v oblasti přijímací procedury uchazečů o studium na vysokých školách znamenat, že neúspěšný uchazeč po vykonání přijímací zkoušky obdrží rozhodnutí o nepřijetí ke studiu na vysoké škole dle speciální právní úpravy dané zákonem o vysokých školách. Ta vymezuje lhůtu pro vydání rozhodnutí, náležitosti rozhodnutí, jako je odůvodnění rozhodnutí a poučení o právu uchazeče požádat o přezkoumání rozhodnutí. Náležitosti rozhodnutí o přezkoumání původního rozhodnutí o nepřijetí ke studiu však již vysokoškolský zákon blíže nespecifikuje. Právní úprava zakotvená v zákoně o vysokých školách tedy jednoznačně postrádá podstatné procesní instituty, jako jsou právní moc, vykonatelnost, úprava nahlížení do spisu, ustanovení o doručování, o obnově řízení, čímž se pro aplikační praxi zakládá široký prostor bez přesně daných pravidel.

V praxi pak může ze strany vysokých škol docházet k vydání rozhodnutí o přezkoumání, neobsahující relevantní odůvodnění, suplované pouhým konstatováním, že se stvrzuje rozhodnutí původní z důvodu neshledání vady. Na druhou stranu v návaznosti na výše uvedené je však nutno připomenout, že vydáním takového rozhodnutí není dotčeno právo bránit se soudní cestou s cílem domoci se rozhodnutí, respektujícího individuální požadavky na přezkum každého uchazeče o studium, kterému bylo v přezkumném řízení původní rozhodnutí

o nepřijetí potvrzeno a rozhodnutí v přezkumném řízení bylo nedostatečně odůvodněno nebo odůvodnění bylo zcela opomenuto.⁴

Právní výklad o individuálním rozhodnutí zakládajícím nové právo konkrétnímu jedinci hovoří jako o správním rozhodnutí i v momentě vydání dle postupu uvedeném ve zvláštním právním předpise, nikoli v předpise upravující obecné správní řízení (Jemelka a kol., 2009, s. 30–33).

Rozhodující je skutečný obsah rozhodnutí, nikoliv jeho forma v návaznosti na zásadu subsidiarity správního řádu v těch případech, kdy zvláštní právní úprava užití obecné právní úpravy vylučuje, avšak tato zvláštní právní úprava řešení vzniklé situace nenabízí, jako je tomu pro naše účely v případě náležitostí rozhodnutí vydaných vysokou školou v přezkumném řízení.

Při vydávání rozhodnutí je nezbytné respektovat obecný požadavek na přítomnost výroku, odůvodnění i poučení s výjimkou těch případů, v nichž příslušná obecná či zvláštní legislativa výslovně určí, kdy tomu tak být nemusí (Jemelka a kol., 2009, s. 250–258). Explicitní vyloučení odůvodnění v rozhodnutí vydaném v přezkumném řízení ve vysokoškolském zákoně upraveno není.

V této části je vhodné přihlédnout k soudní judikatuře, jež hovoří o povinnosti uvést náležitosti výslovně uvedené pro rozhodnutí o přijetí či nepřijetí ke studiu na vysoké škole, tedy i odůvodnění rozhodnutí, a to i ve vztahu k vydávání rozhodnutí v přezkumném řízení. Rozhodnutí orgánů vysokých škol jsou přezkoumatelná v soudním řízení, všechna musí mít patřičné náležitosti odůvodnění, jinak by nedostála požadavku přezkoumatelnosti a byla pro nepřezkoumatelnost bez dalšího zrušena.⁵

Zrušením v této fázi by ve své podstatě bylo potvrzeno právo uchazeče na rozhodnutí, které bude odůvodněně reflektovat individuální okolnosti důvodů pro přijetí či nepřijetí uchazeče ke studiu. Jednoznačně tedy ovšem nutno podotknout, že propracovanější ustanovení vysokoškolského zákona, upravující rozhodovací proces ve vysokém školství, při současném omezení užití právních předpisů pro obecné správní řízení, by z hlediska právní jistoty byla zcela jistě pozitivním krokem pro rozhodovací praxi vysokých škol.

3. Studijní programy jako směr získání akademického titulu

Vzdělávací proces, jímž student vysoké školy prochází, a jež je prvním krokem k získání akademického titulu, je zahájen okamžikem zápisu do studia v akreditovaném studijním programu.⁶

Vysoká škola může uskutečňovat studium v bakalářských, magisterských a doktorských studijních programech. Moderní systém přidělování akademických titulů absolventům studijních programů je v současné době v modifikované podobě rozšířen z evropských univerzit po celém světě (srov. Ruegg, 1992).

Bakalářský studijní program směřuje k utváření znalostí a dovedností pro specializovaný výkon povolání a zároveň neopomíjí i rozvíjení teoretické základny pro případné navazující studium. Absolventům se uděluje akademický titul „bakalář“, jehož zkratku mohou užívat před jménem v podobě Bc, v oblasti umění jde o modifikaci BcA.⁷

Magisterský studijní program je zaměřen na rozvinutí teoretických poznatků z aktuální vědy, vývoje a výzkumu s tím, že směřuje k samostatné a náročné tvůrčí činnosti. Absolventi magisterských programů mohou užívat celou řadu vysokoškolských titulů, vyjadřujících často i oborové zaměření. Jméno ve spojení s titulem inženýr ve zkratce Ing. označuje odborníka z oblasti ekonomie, technických věd nebo zemědělství, lesnictví a vojenství. Jedinec mající před jménem titul se zkratkou Ing. arch. je specialistou v oblasti architektury. Jedinec užívající titul MUDr., MDDr. nebo MVDr. je doktorem, tedy specialistou v oblasti medicíny, zubního lékařství nebo veterinárního lékařství. V dalších, neuvedených oblastech magisterského studia, je absolventům udělován titul magistr uváděný před jménem zkratkou Mgr., v oblasti umění MgA. Jde především o právní, pedagogické, humanitní, společenské a přírodní vědy, o oblast farmacie a teologie.

Formou rigorózního řízení mohou absolventi magisterského studijního programu ve studiu pokračovat a po úspěšném obhájení rigorózní práce a úspěšném vykonání státní rigorózní zkoušky z daného vědního oboru užívat titulu doktor v příslušné oblasti studia. V praxi pak mohou mít tyto absolventi dle současné právní úpravy před jménem běžně známé tituly jako je JUDr., PhDr., RNDr., Pharm.Dr., ThDr. či ThLic.⁸

Doktorský studijní program je pak zaměřen na samostatné vědecké bádání ve spojení s výzkumnou a vývojovou tvůrčí a teoretickou činností. Absolventům je udělován akademický titul doktor ve zkratce Ph.D. či Th.D., uváděný za jménem.⁹

Původně se doktorát objevil ve středověké Evropě jako licence pro výuku na středověkých univerzitách. V církevních kruzích měl doktor interpretovat bibli apoštolům a církevním otcům. Právo udělit tzv. „licentia docendi“ bylo svěřeno na základě úspěšně vykonané zkoušky církvi. Po dlouhou dobu pak bylo toto právo předmětem sporu mezi církevními orgány a univerzitami. V současné době jde o mezinárodně uznávaný stupeň postgraduálního vzdělání (Verger, 1998, s. 1155–1156).

4. Časové vymezení získání akademického titulu

A jaké je tedy časové vymezení okamžiku získání akademického titulu? V možnosti užívání titulu je mnohdy vnímáno společností bližší vyjádření osobnosti a charakteru každého jedince, protože většina vzdělaných lidí si sama své odborné životní zaměření zvolila dle svého přesvědčení a profesionálních zájmů. Celá podoba jména i s akademickým titulem tak o jedinci vypovídá bližší informace o osobnosti. Vzdělání je obecně lidským kapitálem, který může být prospěšný pro celou společnost stejně tak, jako je vytvářením a upevňováním morálních hodnot a postojů ke světu (Kolář a kol., 2012, s. 175–176).

Legislativa se okamžiku získání vysokoškolského vzdělání a tudíž i možnosti počátku užívání akademického titulu blíže nevěnuje. Opo- mímí řešení situace, v jaké konkrétní chvíli je možné dát lidskému jménu podobu, která určuje jeho směr při vystupování ve společnosti.

V praxi v návaznosti na tuto skutečnost mohou vzniknout nejasnos- ti v časovém vymezení počátku možnosti užívání akademického titulu, tudíž zda-li je možné jej začít užívat ihned po úspěšném vykonání státní zkoušky, nebo až ode dne převzetí diplomu. Právní úprava daná zákonem o vysokých školách hovoří o tom, že vysokoškolské vzdě- lání se získá studiem v akreditovaném studijním programu, součástí

studijního programu je udělován akademický titul a že studium je úspěšně ukončeno dnem absolvování všech nebo poslední z částí státní zkoušky. Z výše uvedeného tedy vyplývá skutečnost, že při splnění veškerých zákonných požadavků vzniká právo užívat titul přímo ze zákona o vysokých školách a to dnem řádného ukončení studia (Marková, 2014, s. 58 a násl.).

Vysokoškolský diplom, jakožto doklad o absolvování studia, je veřejnou listinou dokladující ukončení studia a získání akademického titulu, dokazuje tedy skutečnosti v něm uvedené jako pravdivé a nepochybnitelné do doby, než je prokázán opak. Jelikož vysokoškolský diplom je doklad o absolvování studia s označením vysoké školy a udělováním akademickým titulem, prvořadou a nespornou skutečností, kterou diplom dokládá, je udělení akademického titulu jedinci, jež úspěšně dokončil vysokoškolské studium. Vysoká škola tak vydává doklad, který má právní charakter osvědčení, jež potvrzuje existenci skutečností, o nichž v době jeho vydání není pochyb (srov. Vedral, 2006).

Vysokoškolský diplom je tedy dokladem o absolvování studijního programu v příslušném studijním oboru. Součástí vysokoškolského diplomu je dodatek k diplomu, jež diplom doplňuje o informace o kvalifikaci i v rámci využití pro mezinárodní účely jako nástroj pro usnadnění akademického a profesního uznání.

Z uvedeného vyplývá, že odborné hodnocení zkušební komise u státní závěrečné zkoušky představuje ověřování znalostí studentů s právním následkem vzniku práva užívat akademický titul, nejedná se však o rozhodování přímo o právech a povinnostech, jako tomu je u vydávání správních rozhodnutí nebo dokladů, kde se jedná o sporné situace, v nichž se existence práva zakládá nebo deklaruje (srov. Nantl, 2010).

Tato tvrzení však opomíjí fakt, že o udělení akademického titulu vysoká škola v právním slova smyslu nerozhoduje. Jednak z výše uvedených argumentů, pojících se k akademické svobodě výuky, jednak z důvodu, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je tím orgánem, který vydává rozhodnutí o udělení akreditace studijního programu, jehož součástí je mimo jiné pro absolventa v závěru úspěšného studia i získání akademického titulu. Vysoká škola přiznává

akademický titul všem absolventům bez rozdílu a správného uvážení po tom, co student splní poslední z vymezených podmínek pro ukončení studia a tím dojde k právnímu následku v podobě získání akademického titulu.

5. Pravidla v užívání akademických titulů

Co se používání akademického titulu týče, není pro absolventy vysokých škol zákonem dána povinnost jej používat. Jedná se tedy o veřejné subjektivní právo každého jedince, zda při jednání na veřejnosti bude vystupovat pouze pod svým celým jménem a příjmením nebo zda společně s ním užije i akademický titul.

Toto tvrzení lze podložit ustanovením §3 zákona o občanských průkazech, jež stanoví údaje, které jsou nutnou součástí a jež se do občanského průkazu zapisují. Vedle těchto povinných údajů umožňuje ale zákon o občanských průkazech na žádost občana jako nepovinný údaj do občanského průkazu zapsat i akademický titul, z čehož tedy jednoznačně vyplývá, že užívání akademického titulu je zcela v dispozici osoby, která dosáhla vysokoškolského vzdělání. Občanský průkaz je veřejnou listinou s významnou důkazní silou, není v zájmu veřejné správy, aby do něj bylo možné zanést zpochybnitelné údaje, je přípustné i užívání pouze některých udělených titulů, se kterými jedinec disponuje.¹⁰

V této souvislosti vznikají nejasnosti ohledně pořadí a počtu uváděných titulů před nebo za jménem. Určité rozpaky v této záležitosti jsou na místě, protože neexistuje právní úprava, která by způsob užívání akademických titulů upravovala.

V internetové jazykové příručce, která se této problematice věnuje a má záruku Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR, se hovoří o ustáleném zvyku při uvádění vyšších titulů před nižšími a pro případ rovnocenných titulů se nejstarší z nich nachází nejblíže jménu. V případě, že tedy absolvent ukončil magisterské studium v oboru právo v roce 2006 a studium ekonomie v roce 2012, v současné době může užívat své jméno v podobě Ing. Mgr. Získal-li však na právnické fakultě i titul JUDr., a to bez ohledu na to, který z magisterských titulů získal

dříve, bude užívat podoby JUDr. Ing. Pokud se jedná o tituly stejné, uvádí se se spojkou et, tedy například osoba, která ukončila magisterské studium na pedagogické fakultě, stejně tak jako na filozofické fakultě, může užívat oba magisterské tituly v podobě Mgr. et Mgr. Dále je stanoven rozdíl v psaní titulů před jménem, které se vůči jménu neoddělují čárkou, na rozdíl od titulů uváděných za jménem, jež čárkou oddělujeme.¹¹

Používání akademických titulů ve spojení se jménem nelze tedy upřít nemalý přínos v tom ohledu, kdy při představení daného jedinice ve spojení s vysokoškolským titulem může mnohdy právě titul blíže specifikovat význam a přínos jeho nositele pro společnost (Rak a kol., 2008, s. 32).

Závěr

Předkládaný text poukazuje na legislativní úpravu vzdělávacího procesu na vysokých školách při cestě k získání akademického titulu. Hovoří o základních a specifických kritériích přijímacího řízení, možných úskalích při rozhodovací činnosti vysokých škol ve vztahu k přijímání uchazečů o studium, o studijních programech, jejich realizaci a časovém okamžiku ukončení studia v návaznosti na získání titulu. V závěru prakticky demonstruje možnosti užívání akademických titulů ve jménu při jejich souběhu. Komplexně tedy v daných souvislostech analyzuje ustanovení především vysokoškolského zákona a správního řádu, směřující k okamžiku vzniku možnosti jedincem užívat akademický titul. Výsledným výstupem je argumentace o užívání akademického titulu od okamžiku získání vysokoškolského vzdělání, namísto okamžiku předání diplomu a dodatku k diplomu, jako dokladu o jeho získání.

V souvislosti s výše uvedeným závěrem nelze zcela opomenout ani situace neoprávněného užívání titulu absolventa vysoké školy, za předpokladu, že jedinec své jméno uvede s titulem v domněnku, že splnil veškeré studijní povinnosti předepsané pro každý ročník studia, avšak ještě nesložil státní zkoušku, případně v momentě zfalšování diplomu a dodatku diplomu, kterým se prokazuje. Vzhledem k důkazní síle

vysokoškolského diplomu a jeho dodatku, jakožto veřejných listin, se tak lze při prokazování získaného vysokoškolského vzdělání a akademického titulu dopustit až trestného činu padělání nebo pozměnění obsahu veřejné listiny.¹²

Poznámky:

- ¹ Viz Ustanovení § 2 odst. 9 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů /online/ © 2013–2014 MŠMT [cit 2014-05-07] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zapracovanymi>
- ² Srovnej s ustanovením § 49 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů /online/ © 2013–2014 MŠMT [cit 2014-05-17] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zapracovanymi>
- ³ Viz Ustanovení § 48 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů /online/ © 2013–2014 MŠMT [cit 2014-05-17] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zapracovanymi>
- ⁴ Ustanovení § 4 odst. 1 písm. a, zákona č. 150/2002 Sb., *soudní řád správní*, ve znění pozdějších předpisů. /online/_2014 © Ministerstvo vnitra [cit. 2014-05-28] Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=150~2F2002&rpp=15#seznam>
- ⁵ Srovnej s *rozsudek Nejvyššího správního soudu 8As 26/2006-73-74* /online/ Copyright © 2003–2010 Nejvyšší správní soud [cit 2014-05-10] Dostupné z: http://www.nssoud.cz/files/SOUDNI_VYKON/2006/0026_8As__0600071A_prevedeno.pdf
- ⁶ Viz Ustanovení § 61 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů /online/ © 2013–2014 MŠMT [cit 2014-05-07] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zapracovanymi>
- ⁷ Viz Ustanovení § 45 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů /online/ © 2013–2014 MŠMT [cit

- 2014-05-17] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zapracovanymi>
- ⁸ Viz Ustanovení § 46 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů /online/ © 2013–2014 MŠMT [cit 2014-05-07] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zapracovanymi>
- ⁹ Viz Ustanovení § 47 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů /online/ © 2013–2014 MŠMT [cit 2014-05-07] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zapracovanymi>
- ¹⁰ Srovnej s ustanovením § 3 zákona č. 328/1999 Sb., o občanských průkazech, ve znění pozdějších předpisů /online/ © Ministerstvo vnitra. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=48228&recShow=2&fulltext=z~C3~A1kon~20o~20ob~C4~8Dansk~C3~BDch~20pr~C5~A-Fkzech&nr=&part=&name=&rpp=15#parCnt>
- ¹¹ Viz Pořadí titulů. Ústav pro jazyk český (Akademie věd ČR): *Internetová jazyková příručka* /online/. mpra ©2008–2014 [cit. 2014-05-12] Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=783>
- ¹² Viz Ustanovení § 348 zákona č. 40/2009 Sb., trestního zákoníku, ve znění pozdějších předpisů. In *Texty zákonů ÚZ 110*. Praha: C. H. Beck, 2009. s. 74.

Literatura a zdroje:

- JEMELKA, L., PONDĚLÍČKOVÁ, K., BOHADLO, D. *Správní řád – komentář*. Praha: C. H. Beck, 2009.
- KUHN, Z. *Aplikace práva ve složitých případech: k úloze právních principů v judikatuře*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002.
- KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012.
- MARKOVÁ, I. *Právní a mimoprávní aspekty jména a příjmení a jeho podoba v akademickém prostředí*. Olomouc: PdF UP, 2014. Diplomová práce.
- NANTL, J. Možnosti a podmínky odnětí akademického titulu. In *Dny práva – 2010. 4. ročník mezinárodní konference pořádané Právnickou fakultou Masarykovy*

- univerzity. Brno: MU v Brně, 2010. Dostupné z: [http://www.law.muni.cz/sborniky/dny_prava_2010/files/prispevky/02_sprava/Nantl_Jiri%20_\(3615\).pdf](http://www.law.muni.cz/sborniky/dny_prava_2010/files/prispevky/02_sprava/Nantl_Jiri%20_(3615).pdf)
- RAK, R. a kol. *Biometrie a identita člověka ve forenzních a komerčních aplikacích*. Praha: Grada, 2008.
- RUEGG, W. A History of the University in Europe. In *Universities in the Middle Ages*, 1992, Vol. 1, Cambridge University Press.
- VEDRAL, J. *Správní řád: komentář*. Praha: Bova Polygon, 2006.
- VERGER, J. Doctor, doctoratus. In *Lexikon des Mittelalters 3 (Lexicon of the Middle Ages 3)*. Stuttgart: J. B. Metzler, 1998. S. 1155–1156.
- Rozsudek Nejvyššího správního soudu 8As 26/2006 – 73,74 /online/* © Nejvyšší správní soud 2003-2010. Dostupné z: http://www.nssoud.cz/files/SOUDNI_VYKON/2006/0026_8As__0600071A_prevedeno.pdf
- Ústav pro jazyk český (Akademie věd ČR). *Internetová jazyková příručka /online/ mpra* © – Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=783>
- ČESKO, 1998. *Zákon č. 111 ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách*, ve znění pozdějších předpisů /online/ © 2013–2014 MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zpracovanymi>
- ČESKO, 1999. *Zákon č. 328 ze dne 30. listopadu 1999 o občanských průkazech*, ve znění pozdějších předpisů /online/ © Ministerstvo vnitra. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=48228&recShow=2&full-text=z~C3~A1kon~20o~20ob~C4~8Dansk~C3~BDch~20pr~C5~AFkazech&nr=&part=&name=&rpp=15#parCnt>
- ČESKO, 2002. *Zákon č. 150 ze dne 21. března 2002, soudní řád správní*, ve znění pozdějších předpisů /online/ 2014 © Ministerstvo vnitra. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=150~2F2002&rpp=15#seznam>
- ČESKO, 2009. *Zákon č. 40 ze dne 8. ledna 2009, trestní zákoník*, ve znění pozdějších předpisů. In *Texty zákonů ÚZ 110*. Praha: C. H. Beck, 2009.

Kontakt na autorku příspěvku:

JUDr. Zdenka Nováková, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: zdenka.novakova@upol.cz

Seeking the proper sphere (and scope) of public deliberation

Marián SEKERÁK

Abstract: There is a broad consensus among the leading theorists on the fact that the current representative democracy is experiencing a major crisis. Nowadays, the concept of what may be called New Elitism becomes more and more popular, especially among the younger generation. This concept recalls in its consequences upon Plato's idea of an ideal state governed by well-trained and skilled philosophers. Against the government of "enlightened" authorities I postulate the concept of deliberative democracy. Firstly, I briefly introduce the possibility of deliberative innovations in parliament; however I consider them as insufficient and vague. Secondly, I try to clarify the concept of representation in deliberation, particularly through the civic associations. My research on civic deliberation in practice is based on the analytical interview with a participant and organizer of participatory and deliberative activities in the Slovak capital city Bratislava. At the end of my paper I conclude that the authorities, politicians and scholars should play only an advisory and supportive role in deliberation. I strongly oppose to the so-called Pure Proceduralists and argue that deliberation without definite conclusions and collectively binding decisions is a weak deliberation. Moreover, I try to point out the fact that civic associations do not meet the conditions of accountability and legitimacy; they always represent only a part of the public.

Key Words: Deliberative democracy, Participatory democracy, Representation, Civic associations

Introduction

Civic political culture has been coming to become a typical feature of contemporary liberal democracies. We have been witnessing the awakening interest in public affairs through participation in manifold deliberative activities: individual and collective, unplanned and spontaneous, organized as well as unarranged. These facts are expressed in the innumerable bulk of theoretical works analyzing the circumstances, conditions and impacts of the deliberative activities. In the paper, I would like to enrich the existing research by sketching out the current state of debate on qualitative prerequisites of a successful deliberation process. Seeking the adequate sphere and scope of public deliberation is considered a crucial issue by many deliberative proponents. To respond to questions such as “Where is the proper deliberative forum?”; “Is representation in deliberation more effective than some direct forms?”; “What should be the role of parliament in the process of public discussions?”; “Are direct deliberative forms ever possible in everyday reality?”; “Who is accountable for consequences of decisions made during deliberation?”; “Should deliberators be granted their special privileges?” etc. is completely impossible neither by the form of a scientific paper, nor of a bunch of the papers and even books. On the other hand, some fragments of answers to the posed questions can be found both in the latest scientific research and in some practical experiences of civic engagement.

Therefore, in order to approach the outlined aims, the structure of the article reflects the dichotomic model of “theoretic/empiric”. In the first section, I call attention to several starting points for successful deliberation in public fora laid by some leading theorists. Focusing on the problem of sphere, this paper examines the right manner of the exchange of opinions: spontaneous small group discussions, focus group debates managed by a researcher, large-scale unrestrained exchange of opinions, and debates held by representatives (in parliaments). The most

crucial tasks are: “Could the aforementioned deliberative forms reach equivalent results?”; “Could the different deliberative forms make resolutions about action to be taken with a relatively high rate of efficacy?”; and finally: “May the interest representation be counterproductive?”

Some say parliamentary debates cannot satisfy all deliberative conditions, although they encompass rationally justified argumentation (Dolný, 2011). The others remind us that in a global scale effective deliberation is completely impossible because “most citizens are not political animals; they do not want to participate in politics, just as they do not want deliberate about politics” (Thompson, 2008, p. 512). Nowadays, on the contrary, we may witness a revival of the deliberative (and participative) practice in local urban communities which are concerned with various issues, such as participative budgeting, community planning, sporting and spare-time activities (for adults, teenagers and children), local referenda and so on. This is consequently reflected in the successive revival in the field of participatory (!) democracy theory (Zittel, 2007). Jeffrey Hilmer (2010) remarks that the *reality* of participatory democracy inspires the revitalized interest in the *theory* of participatory democracy. Simultaneously, he highlights that the long-lasting tendency to prefer the research of deliberations (deliberative democracy) does not necessarily mean to emphasise the participation itself. It is believed that deliberation is merely a form of political participation. R. W. Hildreth (2012) who in principle does not agree with his colleague’s conviction that the sphere of participatory democracy includes deliberation offers the opposite view. He stresses that both theories differ primarily in the goals. While participatory theorists accentuate the democratic transformation of individuals and institutions, deliberative scholars emphasize the need of democratic legitimacy. Among other differences he highlights the two types of rationality: the instrumental one (defended by participatory theorists) versus communicative model (deliberative democracy). Moreover, theorists of participatory democracy emphasize the need for democratization of all sectors of society (including workplaces, namely employee participation or economic democracy), while proponents of deliberative democracy tend to focus on civil society with the exclusion of workplaces (Hildreth, 2012,

pp. 296–297). Therefore, these two theories differ with each other in the objectives they seek (social transformation vs. justification), used practices (instrumental action vs. reasonable deliberation), effects they have on individuals (transformation into an active vs. enlarged sense of interests), as well as tactics (an unwillingness vs. willingness to be included in decision-making “dominant” institutions) (Hildreth, 2012, p. 305). Indeed, some recent studies do not strictly distinguish between deliberation and participation (Borgida et al., 2008), or use directly the newly established term “deliberative participation” (Crocker, 2007). The question of identifying the differences or similarities between participatory and deliberative democracy is not primary in this article and for now it shall be left aside. I will return to it later when analyzing the empirical findings from the interview.

In general, participation may be deemed to be an action, “through which an individual internalizes values and behavioural norms; he learns to understand the external affairs and he engages in different societal roles” (Ondria, 2007, p. 112). Therefore, participation has been coming to be a fundamental component of democracy which may be labelled as its prerequisite or *condicio sine qua non*. Together with graduate usage of participatory procedures on various levels of society and politics both political elites and civic masses tend to internalize participatory mentality and evaluate participatory methods very high. At any rate, civic deliberation could still be seen as a relatively rare phenomenon and it seems that “many of those who would be eager to deliberate already possess the motivation and civic skills to participate in public life” (Ryfe, 2005, p. 53). As a consequence, public deliberation lacks one of the most expected outcomes: “the education effect”. It is also widely known that the deliberator or participant must meet a set of cognitive and procedural conditions, which include competence, reciprocity, inclusiveness, freedom of expression and, last but not least, willingness to be persuaded by others, that means, by their rational arguments (Parkinson, 2003, pp. 180–181; Rosenberg 2007, p. 341; Bianchi, Miková, p. 2010 p. 109; see also Ryfe’s five mechanisms associated with successful deliberation: Ryfe 2005, pp. 63–64). In light of the mentioned facts it seems clear that seeking the appropriate sphere and scope of public

deliberation cannot remain only a task of theoretical investigation and some empirical proofs are needed. And that is my enterprise here.

We could agree with Ryfe (2005, p. 64) that the empirical study of deliberative practice is, in spite of its breadth, not too rich or sufficiently deep. Although, over approximately 10 or more years we have been witnessing the steady growth of the body of empirical literature in the field (e.g. Steiner et al., 2004; Delli Carpini et al., p. 2004; Warren, Pearse, 2008). In order to conceptualize the ample and far-reaching discussion on deliberative forms and practices, I present certain practical results in the second section of my paper, drawing from the structured interview based on the closed and well defined questions. The interview was conducted via e-mail with a long-time civic activist who deals with urban planning, participatory budgeting in Slovak capital city Bratislava and works with various participative communities. From the political methodology point of view, interviewing is a widely accepted although rarely used research method and it is best-suited “for gathering data on those characteristics of the social world that differentiate it from the natural world...” (Rathbun, 2008, p. 690). It is this type of data which is represented by the group deliberative activities. Within these groups, different interests and opinions overlap with each other, and their affect on the policy implementation is hardly recognizable without appropriate analytical tools. Therefore, an interviewing which “is often necessary for establishing motivations and preferences” (Rathbun, 2008, p. 690) can help us both to uncover and understand the hidden interests inside the policy-making (or decision-making) process. We should not forget that “without an understanding of desires, even the most rigorous rationalist argument will not be falsifiable if it simply infers preferences from observable behaviour and a posited set of situational constraints” (Rathbun, 2008, p. 690). What is more, “[i]nterviewing can help establish whether a political actor felt under pressure from forces beyond his or her control, and what those forces were...” (Rathbun 2008, 691). As we will see later, those forces often materialize in the form of civic discussions in which policy-makers can participate. Sure, the use of a mere empirical and behavioural research method cannot assure expected outcomes. As Swift and White (2008, 49) remind

us, “normative theorizing at the level of abstract principle typically does not yield policy prescriptions on its own. Only by combining value judgements with relevant and appropriately detailed empirical social science can one ordinarily work out what policies should be urged in any particular context.” Thus, combination of empirical findings with meta-theoretical analysis seems to be inevitable. I, however, believe that the properly explained and theoretically well-grounded experiences of my respondent may help clarify many of the hidden or unclear aspects of deliberation which are at the core of the current theoretical research, as well as unveil the changes of the concept of representation through time. Moreover, I hope the analysis of his “speech acts” could disclose not only structure and character of public deliberation but it may also help to get closer to answering the question if current representational democracy could and should be replaced by a deliberative one. To put it in another way, if a deliberative democracy could be viewed as an alternative to representational democracy. In what follows, I attempt to offer a (definite?) response based on David Miller’s assumption that deliberative democracy is less vulnerable to specific difficulties (e.g. to the arbitrariness of decision rules, vulnerability to strategic voting) than to liberal democracy (Miller, 1992).

1. New elitism or Back to Plato?

Although there is a relatively wide consensus on the importance of face-to-face communication in the political process and usefulness of rational argumentation, many contemporary scholars speculate on the adequate form of “representation” within deliberation. Proponents of what may be labelled as New Elitism say that the best version of deliberation is putting the discussion over and granting decision prerogatives to professionals who are well-trained in communication and sufficiently skilled in political matters. To put it in a simple way: decisions about substantial political issues should be left to experts. These elitist or Schumpeterian (i.e. procedural) versions of the theory of democracy tend to look with suspicion at citizen involvement in the decision-making process and consequently try to minimize citizens’ political

involvement. In this sense, “participation is strictly limited and the influence that voters have over government policy is minimal [...]” (Barry 1995, p. 279; see also Manin, 1997, pp. 161–162; Bellamy, 2000, pp. 93–102). As a consequence, political activities of citizenry are shirking to the voting, organizing and occasional protesting. As David Miller (1992, p. 57) properly puts it: “Democracy on this view is a matter of the voters having the right, at periodic intervals, to remove governments which they have come to dislike”. Nothing else is acceptable. Moreover, greater civic activism and the right to have a say in public issues is considered as detrimental to the functioning of democracy, which sees itself as an “unavoidable evil”, an impediment to the rule of enlightened individuals. Former as well as contemporary advocates of this approach have been arguing (as J.A. Schumpeter did in 1940s) that masses of people “cannot see beyond their narrow interests” (Sanders, 1997, p. 354). They fear citizens’ lack of the capability of rational argumentation and their uncontrolled behaviour (Sanders, 1997, p. 354). A gradual transformation of the initially coherent society into an incoherent cluster of ideologically inconsistent and incompetent people is viewed as another threat to democracy. This model of deliberation of elites reminds us of Plato’s depiction of the rule of philosophers in his ideal state. What is more, market rules have been increasingly entered into the democratic political decision-making. Individuals are seemed as autarkic profit maximizers who vote their private preferences and interests; “in effect they act like economic agents removed to a different forum” (Freeman, 2000, p. 372). Thinking about this, let me mention an example of taxes in democratic countries. Imagine that people would have a right to choose a taxation level in their country. Despite of arguments concerning the importance of taxes for public finances, fiscal policy and securing of public services, people would (irrationally) tend to keep low taxation level trying to maximize their private wealth. This is a view of the rational choice theorists, according to whom an individual can be depicted as a ceaseless profit seeker or so-called *homo œconomicus* (Petracca, 1991; Maloy, 2008; Wandling, 2011; Ondria, 2013). Even some constitutions, as the Slovak (Article 93, Clause 3), Hungarian (Article 8, Clause 3b) or Estonian one (§ 106), have a special clause forbidding of

taxes to be the subject of referendum. This simple example may be used by new elitists for justifying an exclusion of citizenry out of some deliberative and decision processes vital for an effective and successful public administration. By contrast, we should definitely give up the belief in the existence of an ideal deliberator; i.e. a perfectly rational and equal deliberator with sufficient time and resources.

On the other hand, there are some significant tasks ahead of us, for example, where did the elites reach their skills? Certainly, politicians are not “enlightened” by the noble knowledge which has come down out of heaven. They are recruited out of internal party structures, often as a reward for their previous political activities. Similarly, we could believe that the elites do not always have greater knowledge than ordinary people and they are elevated to their political positions according to well-known Peter Principle, that is, until the extent of their own incompetence and beyond their level of ability. An effective control of political elites also appears to be problematic due to the length of the electoral cycle and the lack of continuous control. Furthermore, let us remember that a “victory in the contestation of discourses does not depend on the reasonableness of the discourse – it rather depends on the existing power structure within which the discourses are embedded (...)”, as John Parkinson (2003, p. 186) reminds us. It seems not surprising and quite natural that deliberative democrats strictly oppose both the procedural and pluralist conceptions of democracy represented by the elitist and interest-group variants of democratic decision-making, respectively. Moreover, it is the rational choice theory with its “aggregative” view on democracy, which has become a major impetus for the emergence of the (opposing) theory of deliberative democracy in the 1990s (Rosenberg, 2007, p. 337).

The truth is that exclusion of marginalized discourses is very strong even within the groups of official political representatives alongside ideological cleavages. In many cases, especially in the Central and Eastern European politics, there are strong internal factions inside the established political parties the existence of which supports fragmentation of the parties and opacity of politics in citizen’s eyes. Exclusion of common individuals out of political discourse is also not rare, in many

cases with a strong support of politically “coloured” media dependent upon private business and governmental financial resources (Herman and Chomsky 1998). Surely, on one hand, among the most favourable conditions to deliberative democracy we may identify grand coalition governments, proportional representation, multiparty systems, minority veto provisions, or the existence of the second-chamber debates (Thompson, 2008, p. 511). On the contrary, the mentioned provisions seem to be insufficient in the light of the current crisis of representative democracy. Permanent instability of cabinets in many European states is one of the best examples of the crisis. During the last five years approximately more than ten countries have made an experience with early elections. Just let me mention Iceland (2009), Belgium (2010), Lithuania (2011), Slovenia (2011), Portugal (2011), Spain (2011), Netherlands (2012), Slovakia (2012), Bulgaria (2013), Czech Republic (2013), and Slovenia (2014). In the case of Greece there were even two elections in an immediate row (May and June 2012). Specific reasons for early elections differ with each country. However, we could identify some common problems. It seems that either no deliberation has taken place before the elections, which would increase competencies of voters as Zsuzsanna Chappell (2011, 91) supposes, or a deliberation was insufficient and it should be preferred to representative democracy.

If we look at the problem more critically together with the contemporary French philosopher Jacques Rancière, we can find that the problem might lie at the heart of representation itself. According to Rancière, such representative democracy seems to be a mixture of democracy and oligarchy, and it is contaminated with a plague of hierarchy and elitism; it is even a counterposition of democracy. Political parties’ *modus operandi* and intrinsic structure are reflected in the whole political system and bring all the negative elements to it, such as a mutual animosity, internal conflicts, low willingness to make an agreement, atomisation, incoherence, etc. (see, e.g. Rancière, 2006; May, 2008). Therefore, we should ask whether parliamentary systems based on a consensus, although producing better deliberation than their competitive counterparts, are not less transparent in policy making and less accountable to citizenry.

Advocates of greater civic involvement represent the opposition to the aforementioned new elitists. They promote an argument that common citizens possess sufficient cognitive competencies and skills in order to ensure the survival of democracy and make it working better. From their point of view citizens should obtain broader possibilities of democratic decision making among of which deliberation is the first one. They also oppose to “classic” forms of opinion representation, such as political parties or elections. They try to point out that “in the current representative democracies there is a dominant position of political parties and other representative and intermediary institutions, which insufficiently mirror the interests of their constituents; the current situation does not provide enough space for expressing the citizens’ interests as well as the opportunity to influence political decisions” (Jarmara, 2011, p. 41). It is claimed that just the existence of a wide range of active groups of different nature and size play a crucial role in the articulation of citizens’ demands, as well as in their transformation into decision-making processes (Kováčik, 2007, pp. 186–187). It means that only more inclusive process of deliberation can produce smarter and more reasonable outcomes than a less inclusive one. Thus, randomly selected and laic representatives are preferred over those recruited by elections “in the name of the greater collective intelligence that can result from having more diverse and inclusive pool of representatives” (Landermore, 2013, pp. 1210). Scholars from this school of deliberative thought (let us call them “epistemocrats”) hold that to make deliberation more democratic does not mean (only) to allow procedural fairness in terms of giving equal significance to all participants, but also to make deliberation open and inclusive which are expected to ensure greater “cognitive diversity”. Epistemocrats claim that the diversity that matters “is not primarily a diversity of opinions, values, perspectives, or even a diversity of social and economic backgrounds” (Landermore, 2013, p. 1212). Nor it is identical with diversity of age, life-experience, or vocation. The diversity is first and foremost epistemic (see more in Landermore 2013; Anderson 2006; List, Goodin, 2001). In spite of the fact that a lot of proponents of intensive public deliberation usually support direct forms of argumentative interconnection

a role of civil society associations should not be undervalued as I will emphasize later.

Somewhere between the two opinion streams there is a belief that experts' voices have certain weight, "but only in as much as they are offered in a process of public deliberation, and are found persuasive by those to whom they are offered, in a context in which the substantive goals of society are plural and essentially contested" (Parkinson, 2003, p. 183). In other words, authorities, scholars and politicians should play only supportive and advisory role in public discourse. On one hand, experts should and have to introduce their opinions and arguments into public debate but, on the other hand, citizens have a right of exclusion to the experts' proposals and should deliberate independently of them. Otherwise, deliberation would become a kind of intellectual competition among elites with the exclusion of public. Consequently, the results contrary to what was originally expected could be reached. It means that conflicts would not be mitigated, mutual understanding and tolerance would not increase, and the usage of the narrow group-interested arguments would not be reduced.

2. In representation we trust

Many of the contemporary scholars strongly believe that current liberal representative democracies appear to be in a deep crisis. This belief is shared with citizens who are losing confidence in elementary democratic procedures, political institutions and structures of opinion representation (Rosenberg, 2007, p. 335). It is widely supposed that politics is permeated by rigid individualism. What is more, peoples' ability to be involved to the process of political decisions forming is shrunk to the retrospective, *ex post* judgements on the actions of the elected representatives (Manin, 1997, p. 183). Hand in hand with these convictions there go some other examples of a decline of liberal democracy, except of the mentioned early elections. Electorates are apathetic, uninterested in politics and disengaged from the political process as such. Underrepresentation of minorities prevails and rational argumentation is replaced by (economic) interest group politics (Chappell, 2011, p. 81).

Together with this, worsening socio-economic situation of the population due to the economic crisis comes to our minds, manifested, for example, via high unemployment rate of the young people, including alumni. As a result, current liberal democracies have been criticised, not only by the leftists, of failing “to fulfil traditional democratic ideals of political equality, freedom and governmental accountability [...]” (Barry, 1995, p. 292). These facts are being reflected not only by the anti-globalist protests and famous Occupy movement. It is worthy to note that the increasingly growing number of theoretical studies trying to question prevailing capitalist (or Neoliberal) order in Western democracies as well as to outline some possible positive alternatives have been coming into light in recent years (e.g. Wrong, 2004; Vázquez-Arroyo, 2008; O’Flynn, 2009; Nycz, 2010; Cahill, 2011; Cotoi, 2011; Krčál, 2012; Biebricher, Johnson, 2012; Malleson, 2013).

Although some radical democrats strictly reject the idea of representation as such (Barber, 2003, pp. 145–146), many other political theoreticians view representational mechanism as a panacea of the presented crisis. Some of them analyse the potentiality of enriching parliamentary debates by deliberative innovations (Dolný, 2011). They propose two fundamental models of improving parliament’s work: progressive and conservative. In essence, both models differ in scale of adopting deliberative innovations. The former counts with institutionalizing deliberative democracy, for example via deliberative polling and periodic referenda, the latter includes only partial and ephemeral reforms and vague “boosting of deliberative capacities”. Unfortunately, both models must inevitably come to the conclusion that competitive party struggle hinders effective deliberation. Parliamentary forms of argumentation have often a form of bargaining; including preferential decision-making where some political interests overweight the others, at best for a short period of time. Furthermore, political market has oligopolistic character and constrains to enter the opposite discourses. It is also targeted on canalizing specific discourses, so a condition of inclusiveness is lacking. Market and competition in economic sense are usually used as tools for eliminating ineffectiveness but politics encompasses balancing of fairness. Political decisions cannot be compared to economic

ones because the last end of them is common good and they are intrinsically different in comparison with the individualistic economic decisions. Economic market decisions are not usually based on a logic reasoning and authentic respect to the counter-arguments. Parliamentary discussions, made often not only in the official forum but more frequently “behind the scenes” (Freeman, 2000, p. 372), do not meet anyone of the key conditions of deliberative democracy, namely the opportunity of participants to affect the discursive rules. Debates in parliament are usually subjected to precise and hardly changeable regulations. Finally, parliamentary debates offer only a narrow scope for deliberation because of the existence of an inexorable majority rule. True deliberation cannot accept an exclusion of the power of majority by sacrificing both reasonability and power of an argument. Nonetheless, parliamentary debates going together with law-making process result in collectively binding rules which other alternative (*sensu stricto* real) types of deliberation are lacking. From this point of view it seems that formal democratic deliberation in parliaments coming to law and rule adopting should be viewed as strong deliberation.

In a light of the mentioned problems with deliberative innovations in formal representational fora it would be better to rethink consistently a concept of representation. Commonly, representation is viewed as a tool thanks to which people who are not physically present in a forum may feel they have had sufficient power and influence (Parkinson, 2003, p. 186). On the other hand, a formal concept of representation encompasses an important and seemingly inescapable role of the politicians. This view is wide-spread and popular not among the people but zealously promoted by the elected representatives, i.e. politicians. It should be noted, however, that the roots of this concept go back to the second half of the 18th century. It was James Madison who wrote in his Federalist Paper No. 10 that just elected representatives are those who tirelessly struggle for the public good, and “whose wisdom may best discern the true interest of their country, and whose patriotism and love of justice will be least likely to sacrifice it to temporary or partial considerations” (Madison, 2009, p. 51). In light of the mentioned problems of contemporary liberal democracies this Madisonian approach

can be scarcely perceived as sufficient. Moreover, political design which was suitable for the self-constituting young democracy of such extent as the U.S.A. more than 200 years ago can be hardly viewed as adequate today. More and more it seems to be apparent that the role of representatives might not be played only by elected politicians, as mentioned earlier. A better way of interests representation might be through the civic associations, whether temporary or permanent. These associations play an important role in articulating and defending discourses that are traditionally excluded from public deliberation. Civic associations, according to Mendonça (2008, p. 127), can both exert direct or indirect pressure upon formal representatives and decision-making centres and get involved in more participatory designs. Simultaneously, the associations draw legitimacy both from permanent internal confrontation of discourses and ideas and communication with socially relevant partners that are not part of the associations, especially with other similar associations and politicians as well. Thanks to the universalism, civic associations promote a process of “back-and-forth communication” advancing creation of a network of discourses and arguments through the relevant part of a society (Mendonça, 2008, p. 131). Therefore, participants are better supplied with new information both from other participants and external sources than from elected MPs. In addition, politicians are usually a target group of lobbyism and seek only fulfilment of their own private interests. As Ian Shapiro (2003, p. 30) reminds us, the basic impediment of deliberation in modern democracies “is not the lack of will on the part of people with differing moral convictions to deliberate in ways that can minimize their differences”. Rather, the powerful business elites and tycoons themselves are the principal impediment through their generous financial support “they make available to politicians and political campaigns” (Shapiro, 2003, p. 30).

In comparison with parliamentary deliberation, civic associations seem to aid a better inclusion of ideas, easier interchange of unbiased and reasonable arguments and equality of participants, i.e. the four most important procedural traits of democratic deliberation as was identified by many scholars (e.g. Chappell, 2011, p. 81; Parkinson, 2003, pp. 180–181; Cunningham, 2002, p. 164). In spite of its undeniable advantages

civic associations have also some disadvantages. Firstly, the amount and heterogeneity of participants makes agreement adoption more difficult. Secondly, the legitimacy of the discourse of these associations could be questioned. Elected representatives (politicians) can always refer to the general election in which they were temporarily endowed power by voters to manage common issues. Civil society associations do not have such legitimacy and do rely solely on the interlocution and intensive communication with the outside, as I mentioned earlier. The third and most serious problem is the inability to take collectively binding decisions. Because of this, such kinds of deliberative democracy can be regarded as too weak. Whereas elected representatives in formal deliberative bodies have the authority to take decisions which all citizens of the community (state) must obey, civil society associations as the agents of informal deliberation have for now only an advisory role. There is also a risk that deliberation of civic associations should be converted into direct political pressure or degenerate into Neo-Corporatism. It depends, of course, on a degree of its acceptance by ruling political elites. If the civic associations become a lobbying group, the original meaning of their existence withers away and elementary procedural conditions of democratic deliberation will get unfulfilled. On the contrary, the problem may be seen from another perspective. While the civic associations might not and cannot make collectively binding decision straightforwardly, these informal deliberative groups can significantly contribute to some urgent political decisions or, at least, help to shape public opinion and act indirectly in the process of decision-making in conjunction with formal deliberators, i.e. elected representatives. After all, media discourses, interest groups activities, and our everyday talks in the workplaces or families “constitute important parts of the larger deliberative system” (Mansbridge, 1999, p. 228).

In order to resolve the mentioned problems with representative deliberation some other forms of public discourse emerge. One of the potential fields of deliberation may be already mentioned mass media. The traditional television and print are not relevant because of prevailing political and economic interests, as well as of the impossibility of effective interlocution. The media is always present only a narrow

group of interests shaping unilaterally public opinion. Citizens do not generally have to actively participate and express their views through them. The Internet offers better opportunities but its potential remains under-utilized yet. Additionally, there are also new fora for discourse interchange, i.e. occasional group gatherings and parades, such as gay prides, Christian “Marches for Life” and so on. These events may be possibly viewed as special deliberative tools for presenting and defending arguments but lack to fulfil many of the elementary conditions of deliberative democracy. Reasonability of the arguments is often questionable. I assume their role dwells only in pointing out problems. In spite of their relative size they should still be viewed as more-less small or media-sized groups and social strata. Crucial function of effective decision-making is lacking as well.

Let me just mention the last discussed form of deliberation – randomly selected small deliberative groups. Commonly, these groups are created by professional researchers for scientific purposes and most of them involve no more than 20-30 individuals talking directly to each other about a problem (Ryfe, 2005, p. 51). Participants are recruited randomly and are confronted by a diversity of ideas and arguments, face-to-face with people who had been unknown to them. They tend to learn from others and considerate deeply an issue. Although there are many other features of the groups, I would like to focus on representativeness. We could agree with Ryfe (2005, pp. 52–53) that a small group of deliberators – even if randomly recruited – cannot represent the community of any size as a whole; inclusiveness is ensured but representativeness is not. What is more, researcher-made deliberative associations are viewed as time-consuming, expansive and offering short-term gains and little long-term civic activity. It should be noticed that the problem arises only with “experimental deliberation groups”. Self-recruited and spontaneous groups of deliberators are expected to lack this kind of complication.

Let me try to summarize the points I have just made. Representation is currently regarded as the most important form of deliberation. It does not mean that representation as such is a mere subset of deliberation. Rather, deliberation may encompass substantive representational

elements and as such can be made more representative. Its understanding varies considerably in the theory and practice. In general, representation by elected MPs is nowadays considered to be insufficient. Regular parliamentary plenary sessions are no longer held as the right fora for debates and deliberation because of strict voting discipline reigning within each political camp (Manin, 1997, pp. 216). Therefore, various deliberative innovations in parliaments are being proposed. Competitive character of politics and the prevalence of individual interests, however, preclude effective deliberation. When searching for the most appropriate forms of representation, mass media are mentioned, particularly the Internet, along with further small-sized, randomly recruited groups for research purposes and especially civic associations. Although each of the above mentioned forms has its pros and cons, as optimal and the most common form for the time being seems to be deliberation provided by civic associations. These associations are concordant to the notion of representatives of civic interests as non-ordinary delegates, bound by previous instructions (Parkinson, 2003, p. 188).

The following empirical part of my paper will be aimed at the analysis of answers of a civic activist who has first-hand experience with deliberation of medium-sized groups dealing with participatory budgeting and urban planning at the municipal level. Bearing in mind that an interview with one respondent can hardly be considered as fully representative from the methodological view, the aim of the research has not been a mere data collecting, but rather an concise analysis of authentic testimony of a person with direct and intense experience of civic deliberation. These “speech acts” are then compared to some previous theoretical findings and conclusions.

3. The analytical interview: empirical findings

The following findings are based on the interview that the author of this article conducted via e-mail [09/23/2013] with a long-time civic activist, Mr. Peter Vittek from the civic association called Utopia (in Slovak *Utópia, občianske združenie*). He has been trying to promote ideas of participatory democracy and social inclusion and their practical

application. In terms of public deliberation he has rich experiences with the implementation mechanisms of participatory budgeting in the capital city of the Slovak Republic, Bratislava. He is also participant in various public fora in a role of facilitator and speaker.

First and foremost, I focused on the issue of the connection between public and political fora. According to Mr. Vittek, there are many attempts to link different forms of public deliberation with political sphere. These efforts are ongoing at all levels of public administration and the intensity of the interface depends on the form of deliberation and responsiveness of elected representatives. Some public fora, as Peter Vittek highlights, are directly attended by politicians. The others offer politicians only the role of observers and some others take place without their active attendance and only the final findings are given to them. According to my respondent, citizens involve in deliberative processes with pleasure. Some of the processes are initiated directly by them, mainly if the topic of deliberation relates to their immediate environment. For more abstract topics the interest is less. The intensity and duration of the civic engagement depend primarily on the quality of the process and its results. If the outcome of the process does not occur, or is not good, interest is disappearing.

Mr. Vittek's claim is congruent with empirical findings offered by Nablo et al. (2010) who conclude that willingness to deliberate is much higher than research in political behaviour might suggest. "Politicians perceive the activities in very different ways, depending on their willingness to engage citizens in various decision-making processes. We meet with comprehension, as well as with total rejection", claims Peter Vittek. It is not at all surprising because deliberation represents a disturbance of everyday political habits and an established way of political decision-making. He normatively adds, concordantly with theoretical conclusions presented by Manin (1997, pp. 216–218) and Shapiro (2003, p. 49), that mutual discussions of representatives (operating at national, municipal, and local level) in parliaments and governments cannot successfully fulfil criteria of true democratic deliberation. For this reason it seems as not too important neither to find out which of the chambers in bicameral parliaments is more effective in deliberation

as rigidly examined by some theorists (e.g. Steiner et al., 2004, pp. 125–128), nor to exhaustively assure that a legislative body will in detail “mirror” different socio-economic and demographical characteristics of the country as it has been done by so-called “proportionalists” (Pitkin, 1967, pp. 60–64). Linking political practice and civic deliberation in the light of the achieved results (at least from a psychological point of view having regarded a “public spiritedness”) seems to be more effective on extra-parliamentary level. Both the citizens’ willingness to deliberate and readiness of the political representatives to listen to them show a misstatement of some critics that the ultimate impact of deliberation is on public opinion and not on the policy-making process (Ryfe, 2005, p. 61). In a sharp contrast to politicians, civic associations do not meet the condition of accountability. Despite of the apparent lacking of this kind of accountability it should be added that an accountability of such bodies of discursive representation must be understood in a special, “communicative fashion” (Dryzek, Niemeyer 2012, p. 61).

Unlike the artificial deliberative groups created by researchers, a size of common and real deliberative group is smaller. It ranges between 10 and 20 members and its activities are managed by a well-trained facilitator. The role of the facilitator helps avoiding many of the usual threats of group deliberation, such as “tyranny of eloquent”, namely that “some citizens are better than others at articulating their arguments in rational, reasonable terms” (Sanders, 1997, p. 348). As a result, they try to argumentatively overcome the others who are seen as the latent adversaries, and dominate in a discourse; some deliberators tend to disregard others, to see their different views as an obstruction, and are not capable of being ready to hear the other side (Sanders, 1997, p. 349; Rosenberg, 2007, pp. 345–346). On the other hand, facilitator’s role could be questioned in case of misusing his/her power over the facilitated group. The potential for this kind of power abuse is real. Therefore, before crafting a deliberative group it should be kept in mind that creating an appropriate and sophisticated institutional design in order to prevent the danger is needed (Rosenberg, 2007, p. 359).

Despite the existence of some similarities, Vittek stresses that group deliberation differs from participation. He deems deliberation as

a process which enables citizens' participation. Participation, on the other hand, can be provided in other ways, via voting or referendum, for instance. He personally prefers deliberation over participation because it can help to map citizens' interests and needs more accurately. The described divergence between the two is consistent with the theoretical basis presented by Hilmer (2010, p. 47) and simultaneously in a contrast with the aforementioned Hildreth's (2012) conclusions. Unlike Vittek, however, Hilmer deems that deliberation is indeed a necessary element of participation but not a sufficient condition. To put it in another way, it should not be considered equivalent to civic participation.

Concluding remarks

Many theoreticians across the opinion spectrums and schools of thought are now agreeing on the need to solve the current state of crisis of liberal democracies. It also confirms the opinion of Peter Vittek according to whom we can speak of "the crisis of participation". We "should not to expect that the ongoing political arrangement will endure forever", my respondent adds. Therefore, we may say together with Cunningham (2002, p. 180) that "deliberative-democratic theory may be seen as a way to overcome the formalism of liberal democracy: by introducing the idea of deliberation and its conditions". Deliberative democracy can also be seen as a tool of overcoming persistent individualism and other difficulties which liberal democracies over the world must to settle with. Deliberative democracy could help halt regarding individuals "as essentially asocial agents that act simply to maximize their personal interests under conditions of collective action" (Rosenberg, 2007, p. 356). Understandably, deliberation itself represents only a normative ideal aspiring to be proven in an empirical context. Only then will it be able to provide sound practical guidance in the sphere of politics (O'Flynn, 2010, p. 578). Neither deliberative theorists nor facilitators in deliberative groups should have the final word on the issue of introducing deliberative mode into democratic decision making. The empirical findings of the interview have proven that civic associations appear to be one of the most appropriate "testers" of

deliberation in public sphere. They could be seen as the adequate form of interest representation in contemporary Western society. Of course, associations should include the widest possible range of affected participants. Failure to meet a condition of inclusiveness means deliberation will appear as illegitimate for those left outside the forum. Pure proceduralism preferring the open and fair process of discussion over searching for a correct answer has proven to be insufficient over time. A pure *epistemic* approach to deliberation says, on the other hand, that “justice is entirely independent of procedures for deciding what is just, so that the procedure that best approximates substantives justice is itself right” (Freeman, 2000, p. 388). Therefore, concordantly with epistemic proceduralism I see deliberation without definite conclusions and collectively binding decisions as a weak deliberation. Conversely, strong deliberation implies the possibility to decide about an issue. This decision should not be reserved only to politicians but it should be enabled to each relevant group, in this case civic associations. The biggest problem of these is the dependence on willingness of the official political representatives, as mentioned above. Without restoring the full independence from elected representatives, effective deliberation is, in my opinion, unimaginable. This also makes for a possibility to approach a simplified version of *associative democracy*, as Paul Hirst and Veit Bader (2001) supposed in their seminal book (see also Bader, 2001a, 2001b; Perczynski, 2001; Mendonça, 2008, p. 132). If that independence got achieved, the lack of legitimacy would remain an open question. Unfortunately, the effort to reply to this question is beyond this article.

References:

- ANDERSON, E. The Epistemology of Democracy. *Episteme* 3, 2006, No. 1–2, pp. 8–22.
- BADER, V. Associative democracy and the incorporation of minorities: Critical remarks on Paul Hirst’s associative democracy. *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 4, 2001a, No. 1, pp. 187–202.
- BADER, V. Problems and prospects of associative democracy: Cohen and Rogers revisited. *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 4, 2001b, No. 1, pp. 31–70.

- BARBER, B. R. *Strong democracy: participatory politics for a new age. 20th anniversary ed. with a new preface*. Berkeley: University of California Press, 2003.
- BARRY, N. P. *An Introduction to Modern Political Theory*, 3rd edition. Houndmills: The Macmillan Press Ltd., 1995.
- BELLAMY, R. *Rethinking Liberalism*. London, New York: Pinter, 2000.
- BIANCHI, G., MIKOVÁ, K. Deliberatívna demokracia a jej nadnárodný kontext. In In PLICHTOVÁ, J. (ed.) *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku*. Bratislava: VEDA, 2010. pp. 107–133.
- BIEBRICHER, T., JOHNSON, E. V. What's Wrong with Neoliberalism? *New Political Science*, 2012, Vol. 34, No. 2, pp. 202–211.
- BORGIDA, E., WORTH, K. A., LIPPMANN, B., ERGUN, D., FARR, J. Beliefs about Deliberation: Personal and Normative Dimensions. *Journal of Social Issues* 2008, Vol. 64, No. 3, pp. 551–569.
- CAHILL, D. Beyond Neoliberalism? Crisis and the Prospects for Progressive Alternatives. *New Political Science* 2011, Vol. 33, No. 4, pp. 479–492.
- CHAPPELL, Z. Justifying deliberative democracy: Are two heads always wiser than one? *Contemporary Political Theory*, 2011, Vol. 10, No. 1, pp. 78–101.
- COTOI, C. Neoliberalism: A Foucauldian Perspective. *International Review of Social Research* 2011, Vol. 1, No. 2, pp. 109–124.
- CROCKER, D. A. Deliberative Participation in Local Development. *Journal of Human Development*, 2007, Vol. 8, No. 3, pp. 431–455.
- CUNNINGHAM, F. *Theories of Democracy. A Critical Introduction*. London, New York: Routledge.
- DELLI, C., MICHAEL X. COOK, FAY, L., JACOBS, L. R. Public deliberation, discursive participation, and citizen engagement: A review of the empirical literature. *Annual Review of Political Science* 2004, No. 7, pp. 315–344.
- DOLNÝ, B. Possible Application of Deliberative Democracy in Parliament. *Human Affairs* 2011, Vol. 21, No. 4, pp. 422–436.
- DRYZEK, J., NIEMEYER, S. Representation. In DRYZEK, J. *Foundations and Frontiers of Deliberative Governance*, Oxford: Oxford University Press, 2012. pp. 42–65.
- FREEMAN, S. Deliberative Democracy: A Sympathetic Comment. *Philosophy and Public Affairs* 2000, Vol. 29, No. 4, pp. 371–417.
- HAMILTON, A., MADISON, J., JAY, J. *The Federalist Papers*. New Haven: Yale University Press, 2009.
- HERMAN, E. S., CHOMSKY, N. *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. New York: Pantheon, 1988.

- HILMER, J. D. The State of Participatory Democratic Theory. *New Political Science* 2010, Vol. 32, No. 1, pp. 43–63.
- HILDRETH, R. W. Word and Deed: A Deweyan Integration of Deliberative and Participatory Democracy. *New Political Science* 2012, Vol. 34, No. 3, pp. 295–320.
- HIRST, P. Q., BADER, V. *Associative democracy: The real third way*. London: Cass, 2001.
- JARMARA, T. Participační formy demokracie v integrovaném světě. *Civilia: Revue pro oborovou didaktiku společenských věd*, 2011, Vol. 2, No. 2, pp. 39–47.
- KOVÁČIK, B. Pluralizmus, záujmové skupiny a demokratický proces. In HOSCHÉKOVÁ, D., KAZANSKÝ, R., PAJTINKA, E. (eds.) *Interpolis '07. Zborník príspevkov zo IV. vedeckej konferencie doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov s medzinárodnou účasťou v Banskej Bystrici 8.–9. novembra 2007*. Bratislava: Pamiko, 2007, pp. 183–188.
- KRČÁL, P. Vztah instituce trestu a legitimacy: Od divadla krutosti k neoliberální revoluci. *Acta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni* 2012, Vol. 4, No. 3, pp. 39–58.
- LANDERMORE, H. Deliberation, Cognitive Diversity, and Democratic Inclusiveness: An Epistemic Argument for the Random Selection of Representatives. *Synthese* 2013, Vol. 190, No. 7, pp. 1209–1231.
- LIST, CH., GOODIN, R. E. Epistemic Democracy: Generalizing the Condorcet Theorem. *The Journal of Political Philosophy*, 2001, Vol. 9, No. 3, pp. 277–306.
- MALLESON, T. Economic Democracy: The Left's Big Idea for the Twenty-First Century? *New Political Science* 2013, Vol. 35, No. 1, pp. 84–108.
- MALOY, J. S. A Genealogy of Rational Choice: Rationalism, Elitism, and Democracy. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 2008, Vol. 41, No. 3, pp. 749–771.
- MANIN, B. *The Principles of Representative Government*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- MANSBRIDGE, J. Everyday Talk in the Deliberative System. In MACEDO, S. (ed.) *Deliberative Politics*, Oxford: Oxford University Press, 1999. pp. 211–239.
- MAY, T. *The Political Thought of Jacques Rancière: Creating Equality*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 2008.
- MENDONÇA, R. F. Representation and Deliberation in Civil Society. *Brazilian Political Science Review*, 2008, Vol. 2, No. 2, pp. 117–137.
- MILLER, D. Deliberative Democracy and Social Choice. *Political Studies*, 1992, No. 10, Special Issue, pp. 54–67.

- NEBLO, M. A., ESTERLING, K. M., KENNEDY, R. P., LAZER, D. M. J., SOKHEY, A. E. Who Wants To Deliberate – And Why? *The American Political Science Review*, 2010, Vol. 104, No. 3, pp. 566–583.
- NYCZ, G. Questioning the Neoliberal Paradigm: a Critique of the Washington Consensus in Historical Perspective. *Ad Americam. Journal of American Studies*, 2010, Vol. 11, pp. 79–90.
- O'FLYNN, I. Deliberative Democracy, the Public Interest and the Consociational Model. *Political Studies*, 2010, Vol. 58, No. 3, pp. 572–589.
- O'FLYNN, M. Their Freedoms and Ours: The Genesis and Social Function of the Neo-Liberal Concept of Freedom. *Critique: Journal of Socialist Theory*, 2009, Vol. 37, No. 2, pp. 237–251.
- ONDRIA, P. Politická socializácia, politické správanie, politická participácia a volebné správanie. *Politické vedy*, 2007, Vol. 10, No. 3–4, pp. 112–119.
- ONDRIA, P. Politická teória racionálnej voľby. In KULAŠIK, P., KULAŠIKOVÁ, Z., ONDRIA, P. (eds.) *Súčasná politická teória I*. Banská Bystrica: Belianum, 2013. pp. 24–41.
- PARKINSON, J. Legitimacy Problems in Deliberative Democracy. *Political Studies*, 2003, Vol. 51, No. 1, pp. 180–196.
- PERCZYNSKI, P. Associo-deliberative democracy and qualitative participation. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 2001, Vol. 4, No. 1, pp. 71–84.
- PETRACCA, M. P. The Rational Choice Approach to Politics: A Challenge to Democratic Theory. *The Review of Politics*, 1991, Vol. 53, No. 2, pp. 289–319.
- PITKIN, H. F. *The Concept of Representation*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1967.
- RANCIÈRE, J. *Hatred of Democracy*. London, New York: Verso, 2006.
- RATHBUN, B. C. Interviewing and Qualitative Field Methods: Pragmatism and Practicalities. In BOX-STEFFENSMEIER, J. M., BRADY, H. E., COLLIER, D. (eds.) *The Oxford Handbook of Political Science Methodology*, Oxford: Oxford University Press, 2008. pp. 685–701.
- ROSENBERG, S. W. Rethinking Democratic Deliberation: The Limits and Potential of Citizen Participation. *Polity*, 2007, Vol. 39, No. 3, pp. 335–360.
- RYFE, D. M. Does Deliberative Democracy Work? *Annual Review of Political Science*, 2005, Vol. 8, pp. 49–71.
- SANDERS, L. M. Against Deliberation. *Political Theory*, 197, Vol. 25, No. 3, pp. 347–376.
- SHAPIRO, I. *The State of Democratic Theory*. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2003.

- STEINER, J., BÄCHTIGER, A., SPÖRNDLI, M., STEENBERGEN, M. R. *Deliberative Politics in Action. Analysing Parliamentary Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SWIFT, A., WHITE, S. Political theory, social science, and real politics. In LEOPOLD, D., STEARS, M. (eds.) *Political Theory: Methods and Approaches*, Oxford: Oxford University Press, 2008. pp. 85–105.
- THOMPSON, D. F. Deliberative Democratic Theory and Empirical Political Science. *Annual Review of Political Science*, 2008, Vol. 11, pp. 497–520.
- VÁZQUEZ-ARROYO, A. Y. Liberal Democracy and Neoliberalism: A Critical Juxtaposition. *New Political Science*, 2008, Vol. 30, No. 2, pp. 127–159.
- WANDLING, R. A. Rationality and Rational Choice. In ISHIYAMA, J. T., BREUNING, M. (eds.) *21st Century Political Science: A Reference Handbook*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 2011. pp. 34–43.
- WARREN, M. E., PEARSE, H. (eds.) *Designing Deliberative Democracy: The British Columbia Citizens' Assembly*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- WRONG, D. H. Is Capitalism Eternal? *Critical Review*, 2004, Vol. 16, No. 1, pp. 23–32.
- ZITTEL, T. Participatory democracy and political participation. In ZITTEL, T., FUCHS, D. (eds.) *Participatory Democracy and Political Participation. Can participatory engineering bring citizens back in?* New York: Routledge, 2007. pp. 167–183.

Kontakt na autora příspěvku:

PhDr. Marián Sekerák
Institut politologických studií
Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze
U Kříže 8
158 00 Praha 5 – Jinonice
e-mail: marian.sekerak@gmail.com.

The Elementary Schools of the Danube Steamship Company in the Pécs Mining District (1868–1938/1944)

Zoltán HUSZÁR

Abstract: This article aims to give an outline of the elementary school system that was adapted and supported by the Royal Danube Steamship Company /DSC; Erste k. k. priv. Donau–Dampfschiffahrts–Gesellschaft (DDSG); Első cs. kir. szab. Dunagőzhajózási Társaság (DGT)/ which got its footing in the Pécs coal basin in 1852, starting out with the description of the existing public school system of County Baranya and Hungary of the period discussed. The author highlights those revolutionary measures that were taken by the company in the field of education, covering reforms, school building activities and the different ways of financial and material support the company provided for its employees, including schoolmasters and school teachers. As a background, he gives a detailed picture of the social and political life that characterized Hungary in the end of the 19th and the first half of the 20th century, mentioning all the important names, acts and events that influenced the educational processes. The special value of the article is the detailed presentation of the everyday life on a mining colony, describing those activities, festive occasions and traditions that formed the lifestyle of the multinational community.

The study is based on the author's own research conducted in Hungarian and Austrian archives and on published literature. His findings are expressed in simple but informative tables which are easy to overview.

The excessive explanations in forms of footnotes and the long list of references offer opportunity for further research for those who are interested.

Keywords: DSC/DDSG, education in Hungary, Pécs, company culture

In 1852, when the First Imperial and Royal Danube Steamship Company /DSC; Erste k. k. priv. Donau–Dampfschiffahrts–Gesellschaft (DDSG); Első cs. kir. szab. Dunagőzhajózási Társaság (DGT)/ got its footing in the Pécs coal basin, the workers / among them the miners / living there sent their children to the village school run by the Catholic Church.

After the appearance of the company more and more families arrived in the region to make a living by earning in the mines. However, the mining colonies were pretty far from the surrounding villages, so the children of newcomers could not attend the existing village schools. As they could not stay without proper education, the DSC decided to open company schools on its colonies. “The development and growth of the mining industry encouraged the company to found schools and to undertake the task of their maintenance to be able to provide the necessary education for the children of the employees.” (DGT /DSC, 1894, p. 46)

Before describing the DSC/schools, I would like to give a short description of the existing public schools system of County Baranya and Hungary of the period discussed.

After the Austro–Hungarian Compromise in 1867, due to the liberal political system, the public school law of József Eötvös – Act XXXVIII of 1868¹ – played a decisive role in improving the conditions of culture and education, the elimination of illiteracy. The Act, which made school visiting obligatory for children between the ages of 6–12 (in some cases until the age of 15) was a progressive one all over Europe.² It enabled the state, the villages and towns, the church, the companies and even private people to establish schools, and the DSC also lived with this opportunity. The number of company-run schools was fairly low in Hungary of the Monarchy and it stayed so in the period between the two world wars. The equipment and the payment of the teachers at these schools

were better than in any other school type of the period. The allowance of the teaching staff consisted of two elements: their payment plus other contributions-in-kind, e. g. lodging, heating fuels, and the possibility to buy food and other products at a special price in the company-run groceries, the so called “victual magazines”. Their medical needs also were fulfilled by company doctors in the surgeries or, in more serious cases, in the company-run hospital. All this was made possible by the strong, prosperous company, the DSC, which put special emphasis on all segments of company life, including its employees.

According to the surveys of the period, only the 48 % of school age children got regular elementary education in Hungary before the public school act was introduced. Thanks to this act and its enforcement, this rate grew significantly: it was 58 % by 1872, 79 % by 1896 and 93 % by 1913. The same development can be detected in the field of alphabetization, as the table below shows (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2003, p. 309).

Table 1: About the 7⁺population in Hungary (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2003, p. 309)

Year	Literate (%)	Illiterate (%)
1890	62	38
1910	69	31
1920	87	13
1930	91	9
1941	94	6

(In the year of 1890 the number of literate people was 60–70% in county Baranya and 70–80% in Pécs among the 7⁺ population (Vörös, 1979 p. 1401).

The differences between the ungraded village schools and the town public schools lead by class teacher were highly significant. The church-maintained schools created the bigger part of the public school system, which was supervised by the so called royal school inspectors. The standard curriculum, syllabus and schoolbooks all served one

purpose: the foundations of a standard educational system, based on standard intellectual expectations. According to the law a class teacher was not allowed to teach more than eighty pupils. Compared to the today system, this number is very high, but, at least, there was an upper limit (!) which had to be observed by all school controlling bodies, even if it was difficult. The act did not speak about the free nature of public education, but it said, that the children of poor parents “did not have to pay for their tuition”.² Furthermore, the Act of 1868 established the mother tongue of the pupils as the language of education, “when it is one of the languages generally used in the given community”. This regulation was valid until the 1920s.³ The Hungarian language was introduced as an obligatory subject in all public educational institutions in 1879.⁴

It should be emphasized that the first DSC elementary school was founded 12 years prior to the 1868 Act on Public Education, in 1856 in Pécsbányatelep (DGT / DSC, 1894, p. 46). Two other schools were opened in Szabolcs, another mining colony. One of them was founded according to the 1870 contract between the DSC and the Pécs Chapter. Here the teaching started in 1872. The other school had already been in operation when the Company took it over in 1874 (DGT / DSC, 1894, p. 47). The next school that was opened in Vasas in 1893 consisted of two classrooms. At these schools – with the exception of Szabolcs, where, due to the catholic character, the teaching language had been Hungarian since the beginnings – the pupils were educated in German until 1892 (DGT / DSC 1894 p. 46). This was explained by the proportion of nationalities on the mining colonies. But then, accepting the suggestion of the director of the Pécs division, Raymár Wiesner – who might have understood the ambition of the governing policy of accepting Hungarian as an official language (Hanák 1978 pp. 149–160) – the Managing Director, Lajos Erényi Ulmann (Ludwig Ulmann Ritter von Erényi)⁶ ordered the company schools to introduce Hungarian as the main language of education (Babits, 1952, p. 144). The fact, that the Hungarian was the language of education at the company schools was first mentioned in the official company brochures in 1896 (DGT / DSC 1894 p. 36). The DSC school at Vasas was opened to

colony children in 1893 (DGT / DSC, 1894, p. 47). Five years later, in the academic year of 1898-1899 the existing Roman Catholic elementary school was enlarged and turned into company school (Hámoriné-Vókó, 2006, p. 152). The development and the character of public education in the period between the two world wars was determined and controlled by the activities of the outstanding politician of the era, Count Kuno Klebelsberg, whose policy as the Minister of Religion and Education can be taken as an excellent example to follow not only in the field of enactment but in creating the financial means to achieve his goals, as well. Klebelsberg wanted to ensure the “cultural superiority” of the Hungarian nation above the neighboring countries through his cultural policy, providing his people superior knowledge. His theory and ideas were supported both by the government and the Hungarian Parliament (Glatz, 1991, pp. 20–24; Ormos, 1998, p. 115). The Minister argued for the introduction of 8-class elementary school as early as 1926. He took the primary school systems of the nearby countries – Austria, Germany – as examples, concerning not only cultural, but economic elements, as well, emphasizing that the well trained work power is more saleable on the work power market, as it can produce better quality goods. “Only those nations can decide about their own fate whose people have the intelligence to act so.” (Klebelsberg, 1990, p. 266) Hungary at that time, according to Klebelsberg, had serious problems in the field of reading and writing competences of the population. “The brutal fact is, that even more than half a century after the general obligation to receive elementary education was introduced, more than one million of the remaining 8 million population is illiterate.” (Klebelsberg (1926) 1990 p. 264) Although he tired really hard, his efforts were in vain – the introduction of the eight-year elementary education was postponed. From the viewpoint of the paper’s topic it was Act VII of 1926 on “the Introduction and Maintenance of Public Elementary Schools that Serve the Interests of Agricultural population”⁷ that had a decisive role in the foundation and the development of elementary schools in rural areas. According to the 4th paragraph of the Act – “Sharing the school interests and the founding expenses” – the DSC “proportionally with the incomes that create the

basis of company taxation” agreed to take part in the building process of more non-company schools in the Pécs region, stating at the same time that it will not open new company schools. In 1928 the Company transferred a 1000 m² building site to the city of Pécs where the new state elementary school of “Ulmann-colony” was built⁸, proving its well-known “readiness to make further sacrifices in the field of culture”⁹. The active and very effective participation of the company was appreciated by both the city mayor, Andor Nendtvich and the county leader, Béla Fisher as well.

According to a report from 1920 the Company gave substantial financial support – the sum of 27,000 crowns – to the five-grade state school of Pécs-Gyárváros, which, in return, accepted 90 children, whose parents worked for the DSC. (The full budget of the school was 53,700 crowns for the previous academic year.)¹⁰

The company school buildings included a separate p. e. room and a yard. The accommodation of the teachers – depending on their number – was either in the separate section of the school building (as in case of Szabolcs), or in an independent flat provided by the Company.

Table 2: The housing conditions of Company teachers in 1915¹¹

School	Teacher's name	Rooms	Hall	Corridor
Pécsbánya	1. Haffner Vilmos schoolmaster	4	1	-
	2. Werb Károly	3	1	-
	3. Jekl Antal	3	-	1
	4. Varajti Károly	3	-	1
	5. Scheszták	3	1	-
	6. Leordinai Ilka and Leordinai Dominika	3	1	-
Szabolcs	1. Wolf Mihály schoolmaster	4	-	1
	2. Ambruszt Antal	2	1	-
	3. Veják	4	1	-
	4. Lőhr Károly	2	1	-
	5. Székely István	2	1	-
	6. Polácsi János	2	-	1

Somogy	1. Henits Elvira	2	-	-
Vasas	1. Kiesz Ferenc schoolmaster	4	1	-
	2. Payer Tóbiás	3	1	-
	3. Miss Kollár	2	-	-

The purchase of the equipment and teaching tools was controlled by the company directorate. As the part of their allowance, each teacher got free coal or firewood (DGT / DSC, 1894, p. 46).

The company elementary schools – i. e. the schools at Pécsbányatelep, Mecsekszabolcs, Vasas and Somogy – were organized along the same lines. The Szabolcs school was the only exception, where the language of education was Hungarian.

At the beginnings, the first company school – the one at Pécsbánya – accepted only the miners' children, but in 1869 the Minister of Religion and Education issued a decree which made it public. Any child, who lived on the colony, could attend this school, but the running expenses had to be covered by the Company. The city of Pécs contributed to the education with one teacher. The allowance of the company teachers was equal to the payment of those teachers, who were employed by the state, although their pension was provided by a special institution, which was established with state support to take care of the needs of non-stately employed teachers when they reached their seniority (Babics, 1952 p. 143).

The five-, later six grade elementary school had a special program, the so-called "Sunday school", but it was much less frequented than the "ordinary" school. The national and religious belongingness of pupils mirrored the multicolor nature of the colony population. While at the beginnings there were only a few Hungarian speaking pupils at the colony schools, the situation changed in the 1920s.

The assimilation process can be followed very well in a table, which was compounded by András Babics, the renowned researcher of colony life. His findings mirror the national trends of the era.

To get a more telling picture about the pupils' national belongingness we can examine it from another viewpoint, represented by their percentages compared to the whole colony population.

Table 3: The number of nationality pupils in correlation with the whole population of the three company schools in % (Pécsbányatelep, Szabolcs and Vasas; 1875–1945)¹²

Year	Number of pupils	Hungarian	German	Other
1875	614	9,4	51,3	39,3
1880	678	8,8	45,5	45,7
1885	745	10,3	61,6	28,1
1890	829	12,0	55,2	32,8
1895	1039	19,0	59,0	22,0
1900	1049	22,8	61,0	17,2
1905	1054	24,3	70,7	5,0
1910	970	30,9	62,5	6,6
1915	1017	36,6	59,7	3,7
1920	1110	54,0	44,7	1,3
1925	990	67,0	30,0	3,0
1930	1063	89,8	10,0	0,2
1935	1175	93,5	6,4	0,1
1940	1169	96,6	3,3	0,1
1945	1249	98,7	1,3	0,0

It was in 1920 when the number of Hungarian pupils was higher than 50% at the DSC company schools. The pupils, whose mother tongue was not Hungarian, but learnt it as an obligatory subject, also were surveyed in the 1930s. Nearly all German speaking pupils could speak

Hungarian, which showed their willingness to accommodate to the expectations of the era in the field of nationality policy.

Table 4: An Account of pupils whose mother tongue was not Hungarian but could speak it fairly well. Based on the statistics sent to the Royal Actuarial Office¹³

Year	Pécsbányatelep		Szabolcs		Vasas	
	Number of pupils	Mother tongue: German, but speaks Hungarian	Number of pupils	Mother tongue: German, but speaks Hungarian	Number of pupils	Mother tongue: German, but speaks Hungarian
1933/34	424	122	343	4	247	12
1934/35	428	71	367	3	227	3
1935/36	423	63	355	3	226	1
1936/37	426	53	342	-	223	1
1937/38	420	30	363	3	216	1

A full survey or “statistics” were made at each school in the beginning and in the end of the academic year. This included the next columns: the number of pupils showing their class, company/non-company belongingness, nationality, sex, religion and year of birth. They also contained the number of students who dropped out during the year, the cause of their dropping out (moving to another place, death), the number of school leavers (who got certificate), the number of staying pupils and of those who (due to their poor results) were obliged to repeat the given academic year. There was a separate column for those who got “ordinary” education and for those who went to Sunday school only. The marks or grades in the different subjects also were quoted in the statistics. (Not all surveys contained each taught subject, but there were some, which could not be missed: Hungarian Reading, German Reading, Spelling and Arithmetic were the so-called “obligatory” parts of these documents.)

The pupils – based on their performance – were listed in four categories: excellent, very good, first class and second class. (In the German statistics it was called “Rangstufe”). The average number of missed days also was quoted in the form.¹⁴

The rules of enrolment and the organization of the end-of-the-year exams were the same at each company school. The parents and the supervising institutions were informed through public notices. The supervising authorities and the Directorate of the Mining Company were informed by the schoolmasters.¹⁴

To give a proper idea about the process, there is an example from 1923–24:¹⁵

“Highly Respected School Supervising Authority, Pécs

We respectfully inform you about the results of the enrolment in our school regarding the academic year of 1923–24:

School	Daily pupils	Sunday school pupils
Pécsbányatelep	413	180
Szabolcsbányatelep	319	176
Vasasbányatelep	174	72
All	906	428
Last year's numbers (all)	995	411

Each school had a library. The school at Pécsbánya had the greatest book collection, which consisted of 2502 volumes in 1894, and was frequented by 100 pupils, who, together, read – or, at least, borrowed – 2004 books (DGT / DSC 1894 p. 49). Although the School Supervising Authority controlled how to develop the libraries, what books to buy, the purchase itself was company responsibility. It was not rare, that the company – even the Vienna Directorate! – tried to influence the enlargement policy. For example, each library was given 3 copies of the works of Karinthy Frigyes¹⁶, and 5 copies of the works of Ottokár Prohászka.¹⁷ One of the most important books of the teacher's library was The History of the Hungarian Parliament (1868-1927), written by Count István Bethlen, or the Revision of the Treaties.¹⁸ The Bleeding Borders¹⁹ also served to keep awake the unjust treaty of Trianon and

the urgent necessity of its revision. To show its importance, each school was given two copies.²⁰ The best pupils also got books from the Company as a reward for their achievements. For example, in the end of the 1922-23 academic year 50 pupils were rewarded. Each of them got a copy of the book titled *In the Hungarian Tempest*.²¹ In the end of the 1930-31 school year the *Hungarian Solace* was the gift.²² These books were always chosen by the administrative deputy director of the mining company, who put a special emphasis on the political expectation of the era.

The work of the teachers and the teaching process was regularly supervised by the school inspector, who informed the company administration about his arrival in a letter, in which he usually asked for “a carriage and accommodation” for the time of his staying.²³ The administrative staff always fulfilled this request at the highest level. The schoolmasters were instructed to invite the visiting inspectors for a lunch or dinner in their home. The personal and professional contacts with the national and local authorities always were of primary importance for the Company, so they did everything to make and keep them advantageous. According to an official list, the visiting school inspectors regularly got free coal from the Company. E. g. Dr. János Berze Nagy, according to the document, got free coal two times in 1924, and his name can be found on the 1925, 1926, 1928 lists, as well.²⁴ The fact, that he got free coal does not necessarily mean that the professional quality of his reports was influenced, but the idea of “undue pressure” cannot be totally excluded. The inspector wrote reports about the usually successful results of his visits. The so called comprehensive visits were extended on everything and everyone. The inspector studied the school’s documents, and took part in the different classes. This way he got a true picture about the teachers’ qualities and suitability *and* the pupils’ knowledge. According to the reports, the inspector’s visit always closed with an all-staff meeting, with the inspector as a chairman. Here he usually held a speech about the educational-methodological principles which, according to the expectations of the era, had to define the teachers’ work during the lessons. After that he evaluated the visited classes. During his two-day-stay

he usually had the opportunity to visit every class of the school, and based on what he had seen he made remarks on the teachers' work and the pupils' competences. If he saw necessary, he advised the teachers on new, useful methods to make their teaching more effective and enjoyable. If we can believe these reports, the DSC schools were well-organized institutions with well-trained teachers and answered the contemporary expectations in every aspect in the field of the teaching-educating process.²⁵

Not only the schoolmasters and the teachers, but the company leaders also put special emphasis on national holidays. The worthy commemorations were important for everyone who was connected to the school in any way. The memorial day of March 15, the gift giving events at Christmas, the musical festivities at Whitsun and the requiems which were held everywhere all over Hungary after the Treaty of Trianon. "June 4 of running year will be the anniversary of that mournful day when we signed that fateful peace treaty that split up the thousand year old Hungarian homeland", wrote the minister's secretary, royal school inspector István Hoffman on May 21 1932. "Therefore I instruct the respected addressee to organize a memorial event with a suitable program. I call the teachers to put a special emphasis on the importance of this sad event, to explain its nature to their pupils and to have them sing and retell our national prayers (the Anthem, the Appeal and the Creed) at a worthy part of the memorial ceremony. The addressee should call the pupils attention on the importance of wearing the Trianon badge on a spectacular piece of their clothing. I expect a report on the ceremony until June 15 of running year."²⁶

The school teachers – among them those who were DSC employees – often trusted with duties which were quite far from their teaching profession. In the last year of the first world war, according to the 150.000/917 decree of the responsible minister, they had to take part in the requisition of the crop surplus in- and outside the town. At Pécsbányatelep Vilmos Haffner, Károly Varajti and Antal Jekl were chosen to fulfill this supposedly unpopular task; they were even "relieved of their teaching duties", which, according to Mayor Nendtvich, took approximately 10–14 days."²⁷

During the elections the teachers were drawn in the preparations, e. g. in compiling the voters' lists. At these occasions often the school buildings were changed into voting stations²⁸, but Ferenc Kiesz, Antal Ambruszt, Vince Németh needed the permission of the company leadership to fulfill this task.²⁹

In July 1937 an unprecedented letter arrived at the company schools: the director of the mining company instructed the schoolmasters to collect enrolment fees. Rezső Szabolcs, referring to the fact that "the expenses of company elementary schools have always been covered by the Administration" ordered that "for the academic year of 1937–38 the so called non-company pupils should pay a 2 Pengő enrolment fee a month; without that they should be refused. The parents should state their willingness to accept this on their applications."³⁰

In 1938–39 the total number of pupils was 1,305 at the company elementary schools.³¹ According to the "table of deadlines" compiled by the royal school inspectorate each elementary school had to meet the following deadlines:

September 1–5	subsequent enrolment
October 6	the memorial day of the Arad Martyrs
October 15	report on enrolled pupils
November 15	report on the system of classes registration of non-state employed teachers at the office of retirement
December 6	the Governor's Nameday (Miklós Horthy)
March 15	national holiday
May 15	report on the fulfilled activities
May 30	Day of the Birds and Trees
June 4	Trianon Mourning Day
June 20	sending the schoolbook list to the of the school inspector
July 1–5	enrolment in the elementary school
August 1–15	school budgets
August 20	the re-establishment of trusteeships and the school board

Every month, on the 1st and on the 15th, a report had to be done about pupils who skipped school without due reasons. By the 5th a similar report had to be compiled about the staff members. There were three parents' meetings a year, which, according to the "table of deadlines", had to be held on the last teaching day of December, January and February. The purchase of saplings for the spring forestation, the issue of certificates for buying railway tickets at a reduced price, their lengthening, the abstainers' day in February etc. also were put on the list of specific tasks.³²

The tasks of company schools were multiplied by the fact that they were expected to compile regular reports – often in two languages – not only for the school inspector's office, but also for the administration of the mining company. The war years meant extra weight on the teachers' shoulders. On the one hand, they had to put extra emphasis on patriotic education, on the other hand, many of them were summoned for army service whose substitution had to be solved locally. On August 5 1940, according to the minutes of the company schoolmasters' meeting, each participating school master – Antal Ambrus/Ambruszt (Pécsbánya), Antal Jéki/Jekl (Szabolcs), Győző Glatt (Vasas) – had to resolve the substitution of two teachers, summoned for army service. The alternate teaching hours seemed to be the only solution, which was approved by the representatives of the mining company, Dr. Jenő Sík and Jenő Borsy.³³

The schoolmasters had another meeting on August 26. Their aim was to call the attention of the mining administration on the threatening problems of the forthcoming academic year. Two other teachers got drafted from Pécsbánya, 3 more from Szabolcs, one teacher was on prolonged sick leave, and the situation was similar in Vasas. Altogether 10 – the number of a whole teaching staff – was missing due to war reasons or illness. The trustee who represented the company ordered the employment of 3 substituting teachers, and suggested alternate teaching hours at each school.³⁴

Act XX of 1940 on "school age and the eight-grade public elementary school"³⁵ regulated school age in the following way. At public elementary schools it started at the age of six and lasted for nine years. Although

it was a really progressive idea, it could not be realized because of the limited war budget, despite the fact the 7–8th classes had been organized in the most settlements (Mészáros, Német, Pukánszky, 2003, p. 329). The schoolmasters' reports toward the inspector's office were prepared in this spirit, emphasizing, that due to the lack of satisfactory teaching staff the 7th classes could not be started in 1940–41. "We do have neither enough teachers nor classrooms, what is more, because of the high number of drafts into soldiers the teaching at our elementary schools can be continued in alternate teaching hours only, with the employment of substituting teachers."³⁶

For the academic year of 1941–42 the situation improved a bit. According to the enrolment statistics, the three company schools together had 1,256 pupils and – despite the fact, that the 7th grade was introduced everywhere – the number of missing teachers was only one at each.³⁷ Against the existing odds the company schools fulfilled their obligation to introduce the 7th class.

The for DSC elementary schools employed a school doctor, who, in the school year of 1939–40, examined 1,240 children – 1,069 elementary school pupils and 171 day borders – altogether at the four institutions. 169 (14,9 %) of the 1,069 elementary school pupils were found sick, if we do not count the 705 cases (65 %) of caries. Despite the time of distress, no undernourished children were found, and "only" ten pupils were diagnosed with tuberculosis. The results of the comprehensive medical examination were treated as the great success of the newly introduced school doctor system.³⁸

Table 5: Summary of the enrolment results of company elementary schools in 1941–42³⁹

School	Classes								
Pécsbányatelep		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	All
	enrolled	71	90	98	70	63	72	43	507
	may enroll	25	-	-	-	-	-	-	25
	all	96	90	98	70	63	72	43	532
	n. teachers	2	2	2	1	1	2	1	11
	real n. o. t.								10
	missing t.								1
Pécsszabolcs	enrolled	56	78	91	67	80	37	32	441
	may enroll	25	-	-	-	-	-	-	25
	all	81	78	91	67	80	37	32	466
	n. teachers	2	2	2	1	2	1	1	10
	real n. o. t.	2	2	1	2	1	1	-	9
	missing t.								1
Vasas	enrolled	37	43	42	32	39	31	27	251
	may enroll	7	-	-	-	-	-	-	7
	all	44	43	42	32	39	31	27	258
	n. teachers	1	1	1	1		1		5
	real n. o. t.	1	1	1	1				4
	missing t.								1

(Notes: n. teachers – necessary teachers; real n. o t.: real number of teachers; missing t.: missing teachers)

The German language teaching in the mining region also deserves some examination. Loránt Tilkovszky's study offers a thorough review about it (Tilkovszky, 1988, pp. 112–146). The conditions of German language teaching at the colony schools between the two world wars were influenced by two factors: the number of ethnic children and the actual politics. In 1938 the administration of the mining company sent a letter to the inspector's office stating that "accommodating to several parents' wish, to help the pupils' general literacy and to make further studies easier for those, who want to continue at a secondary school, starting with the academic year 1938–39 we decided to introduce the free teaching of German writing, reading and grammar as an extra-curricular subject for volunteers".⁴⁰ The company administration sent a circular letter to each school, stating the exact time of the German courses. The two hours / week demanded to assign "own teachers"; "the necessary books and exercise books" were "leased" to everyone who joined.⁴¹ The schoolmasters, as the most pupils could hardly speak German, did not understand the reasons of mass enrolment. For example, at Pécsbánya, 202 of the 269 pupils wanted to join the course. Most of them – because of their poor language knowledge – were refused (Tilkovszky, 1988, p. 123). A lot of people saw this great enthusiasm towards German as the sign of identification with the new political situation; anyway, it brought the earlier dismissed language back to company schools. The number of pupils whose parents said their mother tongue was German was surprisingly high. In most cases they were taught by teachers who were of German origin but by the passing of the time they assimilated, emotionally became Hungarians, and even changed their names into Hungarian. In the 1920s the leadership of the mining company wanted to show how loyal they were to the government, so they did not choose to teach minority subjects, although it was an option offered by the Ministry of Religion and Education. Neither school types (A, B and C) chose German as the teaching language; each of them continued to teach their pupils in Hungarian.

There are two letters from 1929 which speak about "eliminating" German from the curricula of elementary schools of the mining region. The schoolmaster of the Pécsbánya school, Károly Werb informed the mining administration about the agreement of the three company

schoolmasters, Antal Jekl (Mecsekszabolcs) and Győző Glatt (Vasas), in which he asked to accept their suggestion in connection with the school rules to “eliminate German reading and writing from the curriculum, 1: because, when it was on the agenda, nobody asked for the schools’ opinion in connection with the language of education; 2: as a result, teaching of the German language was not obligatory at the company (elementary) schools”.⁴¹ Their proposal was approved two days later by administrative deputy director Endre Bálványi. “Starting from the following year we stop teaching German writing and German as it is not obligatory regulation for public elementary schools”.⁴² The 2863/1941 decree of the Minister of Religion and Education which arrived at the schools on December 13 1941 can be taken as the sign of the German orientation of the Hungarian world war politics. In case of DSC it was given a special emphasis by the changing of the ownership conditions in 1938 – it became the part of “Reichswerke Herman Göring AG” (Meyer, 1999) – which increased the German national socialist influence at the company elementary schools, as well (Rozs, 1992, p. 410). The circular letter, which was titled “About the opening of special German classes”, instructed the schoolmasters to ensure rooms for the classes even at the price of contractions “in a way which will serve the exclusive interests of German classes, neither alternate Hungarian-German teaching, nor any other activities should take places in these rooms.” In these classes “which can be visited by the children of all ethnic German parents the teaching of Hungarian language should happen according to the law.”⁴²

The year opening ceremony of the German classes – to which the leaders of county Baranya and the city of Pécs also were invited – took place on January 24 1941. Although the county leader expressed his thankfulness towards the mining administration, he did not take part in it. He clearly did not want to increase the significance of the national socialist coloring of the event. He neither sent anyone to represent him, giving a not too convincing reason for his staying away: “As I have just recently returned from my short holiday and took back my office only today, to my greatest sorrow, I cannot take part in the ceremony.”⁴³ Concerning the presence of the city leaders we do not have any information.

At the end of the examined period, in 1941–42 the number of teachers was 25 at the company schools. They taught 1,259 pupils in 26 classes. The 23 % of the pupils took part in the language courses organized by the schools.

Table 6: Teachers at the DSC company schools in the academic year of 1941–42⁴⁴

School	Teacher's name	C/Nc	Class	Pupils' number	Notes	German learners	
						B**	A**
PÉCSBÁNYATELEP	Kőszegi István	C	I. a	48		62	52
	Németh Margit	C	I. b	53			
	Bérces Károly	C	II. a	42			
	Radóné Ambrus E.	C	II. b	41			
	Csermák Margit	C	III. a	47			
	Vécs Ottó	C	III. b	50			
	Rónaszéki Nándor	Nc.	IV.	71			
	V. Sümegi Antal	Nc.	V.	62			
	Németh Vince	C	VI. a	34			
	Sass Ernő	C	VI. b	40			
	Ambrus Antal	C	VII.	47	school-master (sm.)		
	Tasch Pál	C			sm., lang. course leader		
	All	12		535		114 (21 %)	
SZABOLCS	Hartai Katalin	C	I.	68	lang. course; S***	50	39
	Kerényi József	C	II.	75	army service		
	Jéki Antal	C	III. a	44	schoolmaster		
	Szabolcs József	Nc.	III. b	48	episcopate school		
	Kiss Ferenc	C	IV.	67			
	Varajti Károly	C	V. a	41			
	Schmidt András	C	V. b	40	army service, lang. c.		
	Hermann István	C	VI.	38			
	Schein Károly	C	VII.	32			
	All	9		453		89 (20 %)	
VASAS	Horváth Róza	C	I.	50	lang. course leader	55	28
	Löhr Károly	C	II.	42	school-master		
	Weyse Keresztély	C	III-IV.	78			
	all teachers		V.	42			
	Kabar Ferenc	C	VI	59			
	All	4		271		83 (30 %)	
3 DSC schools	All	25	26	1259		286 (23 %)	

*Company/Non-company; **Beginner/Advanced Level; ***Substituting teacher

Another very important document was compiled in 1942, which compared the payment of company teachers to the allowances they would have got if they had been employed by the state.

The next tables show the incomes of company teachers (without their electricity and heating bonus) in comparison with the incomes of state-employed teachers of the same payment categories.⁴⁵

Table 7 (Shows the real payment of elementary school teachers employed by the DSC)

Teacher's name	DSC payment category	Monthly salary (DSC)	Difference leveling	Flat or flat allowance	Tax return	30 %	Total allowance	Difference between tables 8–9
Ambrus Antal	B 2 – 5	350,-	52,-	The total allowance of teachers included a flat or a flat allowance just like at the state schools.	21,99	127,14	550,93	106,43
Jéki Antal	B 2 – 5	350,-	52,-		21,14	126,95	550,09	105,59
Lőhr Károly	B 2 – 3	280,-	32,-		11,26	96,98	420,24	35,24
Varajti Károly	C 2 – 13	266,-	35,-		13,29	94,29	408,58	3,08
	C 2 – 14	281,-	35,-			98,79	428,08	22,58
Németh Vince	C 2 – 11	236,-	31,-		13,28	84,09	364,37	83,13
	C 2 – 12	251,-	31,-			88,59	383,87	63,63
Sass Ernő	C 2 – 11	236,-	31,-		15,97	84,90	367,87	17,13
	C 2 – 12	251,-	31,-			89,40	387,37	2,37
Hermann István	C 2 – 12	251,-	32,-		12,94	88,79	384,73	0,27
	C 2 – 13	266,-	32,-			93,29	414,23	19,23
Schein Károly	C 2 – 10	224,-	30,-		9,67	79,11	342,78	82,28
	C 2 – 11	236,-	30,-			82,71	358,38	97,88
Kőszegi István	C 2 – 10	224,-	30,-		8,31	78,70	341,01	89,49
	C 2 – 11	236,-	30,-			82,30	356,61	73,89
Weyse Sámuel	C 2 – 10	224,-	30,-		8,20	78,66	340,86	39,64
	C 2 – 11	236,-	30,-			82,26	356,46	24,04
Hartai Katalin	C 2 – 7	188,-	23,-		3,-	64,20	278,20	52,20
	C 2 – 8	200,-	23,-			67,80	293,80	67,80
Kiss Ferenc	C 2 – 8	200,-	26,-		7,29	69,99	303,28	92,72
	C 2 – 9	212,-	26,-			73,59	318,88	77,12
Tasch Pál	B 2 – 3	180,-	-		5,39	85,62	371,01	84,99

Table 8 (Shows the allowances the DSC teachers would have got if they had been employed by the state)

Teacher's name	State payment category	Monthly salary	Allowance after family members					Flat or money	Total allowance
			spouse	children					
				1	2	3	4		
Ambrus Antal	VII.2.	404,50	40,-	-	-	-	-	The total allowance of teachers included a flat or a flat allowance just like at the DSC schools.	444,50
Jéki Antal	VII.2.	404,50	40,-	-	-	-	-		444,50
Lóhr Károly	VIII.2.	305,-	40,-	40,-	-	-	-		385,-
Varajti Károly	VII.3.	365,50	40,-	-	-	-	-		405,50
Németh Vince	VIII.1.	327,50	40,-	40,-	40,-	-	-		447,50
Sass Ernő	VIII.2.	305,-	40,-	40,-	-	-	-		385,-
Hermann István	VIII.2.	305,-	40,-	40,-	-	-	-		385,-
Schein Károly	IX.1.	260,50	-	-	-	-	-		260,50
Kőszegi István	IX.1.	260,50	40,-	40,-	40,-	50,-	-		430,50
Weyse Sámuel	IX.1.	260,50	40,-	40,-	40,-	-	-		380,50
Hartai Katalin	IX.3	226,-	-	-	-	-	-		226,-
Kiss Ferenc	IX.3	226,-	40,-	40,-	40,-	50,-	-		396
Tasch Pál	IX.3	226,-	40,-	40,-	40,-	50,-	60,-	456,-	

The two tables (8 and 9) show that the DSC employees enjoyed definitely better financial conditions than their state employed colleagues.

To get a more precise picture it is worth placing the DSC schools on the contemporary educational palette. To do so, we should have a look at the research of János Laki which examined the situation of public elementary schools in Baranya between the two world wars (Laki, 1983, pp. 213–254). Examining the data of 1922 and 1943 school surveys, I would like to highlight the most important parameters through the detailed description of the individual DSC elementary schools.

In 1922 there were 334 public elementary schools. 4 of them were described as “in excellent shape”, 105 of them were found “in good shape”, while 115 building were labeled “sufficient”. In the case of the remaining 110 schools the survey makers found different shortcomings: 26 were described as “wet and tumble down”, while 4 were put in “life threatening” category (Laki, 1983, p. 214).

The following table shows the changes the public elementary schools went through in county Baranya between 1922 and 1943 (Laki, 1983, p. 219).

Table 9

	Number of schools	Number of teachers	Number of enrolled pupils	Number of pupils / teacher	Number of classrooms	Number of pupils / classroom
1922	375	616 (468 males, 148 females)	26,775	c. 43,5	626	c. 43
1943	405	886 (565 males, 331 females)	38,837	c. 43,8	853	c. 45,5

If we look at the table, we can get to the conclusion that the number of schools grew with 7,4 %, the number of teachers with 43,8 %, the number of enrolled pupils with 45 % and the number of classrooms with 36,3 %. But this development did not improve the pupil – teacher and the pupil – classroom rates, as in these relations some relapse can be detected. Of course, there are significant differences behind the average numbers – there were schools where one teacher taught as many as 50 or even 80 children in ungraded groups, in one classroom (Laki, 1983, p. 218). The significant growth in the number of enrolled pupils (45 %) and in the number of teachers (43,8 %) can be evaluated as a large improvement. The end of the examined period also marked the beginnings of the emasculation of the teaching profession, as the number of woman teachers doubled during these 20 years.

Another survey, which was conducted by the Ministry of Religion and Education to prepare VII Act of 1926, concerning the public elementary schools, despite the problems and shortcomings found, classified county Baranya “satisfactory”, so they did not plan any development in the region in this field (Laki, 1983, p. 218). The DSC schools were found “in especially good condition” not only from the viewpoint of infrastructure, but also professionally.

Now let’s examine the conditions of the individual DSC schools in the period between 1922 and 1943.

Mecsekszabolcs

1922

Roman Catholic school:

- 3 classrooms (196 m²), extension is necessary
- 3 teachers (2 males, 1 female)
- 6 classes
- 131 registered pupils (128 Hungarians, 1 German, 2 Serbians)
- language of teaching: Hungarian

DSC-school:

- 6 classrooms (354 m²)
- 8 teachers (7 males, 1 female)
- 6 classes
- 380 registered pupils (316 Hungarians, 64 Germans)
- Language of teaching: Hungarian

1943

Roman Catholic school:

- 4 classrooms (235 m²)
- 5 teachers (2 males, 3 females)
- 8 classes
- 196 registered pupils (195 Hungarians, 1 German)
- language of teaching is not specified in the document, but according to other resources it was Hungarian

DSC-school:

- 9 classrooms (509 m²)
- 11 teachers (7 males, 4 females)
- 7 classes (5th class is missing)
- 386 registered pupils (383 Hungarians, 3 Germans)
- language of teaching is not specified in the document, but according to other resources it was Hungarian

Mining colony, company school:

- 2 classrooms (110 m²)
- 2 teachers (1 male, 1 female)
- 6 classes (7th – 8th classes are missing)
- 55 registered pupils (55 Germans)
- language of teaching: German

Manorial Roman Catholic School:

- 1 classroom (62 m²)
- 1 teacher (male)
- 1 (5th) class
- 55 registered pupils (55 Hungarians)
- language of teaching: Hungarian

Pécsbányatelep

1922

DSC-school:

- 9 classrooms
- 9 teachers (8 males, 1 female)
- 470 registered pupils (172 Hungarians, 286 Germans, 10 others)
- Language of teaching is not specified in the document, but according to other resources it was Hungarian

1943

DSC-school:

- 12 classrooms (766 m²)
- 13 teachers (8 males, 5 females)

- 8 classes
- 510 registered pupils (496 Hungarians, 14 Germans)
- Language of teaching: Hungarian

DSC-school:

- 2 classrooms (70 m²)
- 2 teachers (males)
- 6 classes
- 53 registered pupils (8 Hungarians, 45 Germans)
- Language of teaching: German

Somogy 1922

A) Roman Catholic school:

- 1 classroom (65 m²) in good shape
- 1 teacher (male)
- 6 classes
- 69 registered pupils (69 Hungarians)
- language of teaching: Hungarian

B) Mining colony, manorial Roman Catholic school:

- 3 classrooms in good shape
- 3 teachers (1 male, 2 females)
- 6 classes
- 143 registered pupils (135 Hungarians, 8 Germans)
- language of teaching: Hungarian

1943

A) Roman Catholic school:

- 2 classrooms (118 m²)
- 2 teachers (1 male, 1 female)
- 8 classes
- 96 registered pupils (96 Hungarians)
- language of teaching is not specified in the document, but according to other resources it was Hungarian

B) Mining colony, manorial Roman Catholic school:

- 4 classrooms (218 m²)
- 4 teachers (2 males, 2 females)
- 222 registered pupils (219 Hungarians, 3 Germans)
- language of teaching: Hungarian

Vasas

1922

A) Roman Catholic school:

- 1 classroom (51,3 m²) threatens with collapsing
- 1 teacher (male)
- 6 classes
- 52 registered pupils (52 Hungarians)
- language of teaching: Hungarian

1943

A) Roman Catholic school:

- 1 classroom (63 m²) in good shape
- 1 teacher (on army service; substitution)
- 8 classes
- 110 registered pupils (110 Hungarians)
- language of teaching is not specified in the document, but according to other resources it was Hungarian

B) DSC-school (mining colony):

- 5 classrooms (294 m²)
- 2 teachers (both on army service, substitution)
- 8 classes
- 270 registered pupils (268 Hungarians, 2 Germans)
- language of teaching is not specified in the document, but according to other resources it was Hungarian

C) DSC-school (mining colony):

- 1 classroom (142 m²)
- 1 teacher (male)

- 5 classes (6th – 7th – 8th classes are missing)
- 19 registered pupils (19 Germans)
- Language of teaching: German

Another document, dated on March 11 1944⁴⁶ gives comprehensive information about the classrooms of DSC-schools (number and size), but, compared to the 1943 report, there are no significant differences in it.

Conclusion

As a conclusion we can state, that in the examined period the DSC fulfilled its school maintaining duties in all respects at the highest possible level. Its teachers taught thousands of children, even if their parents were not employed by the mines.

The economic reality of the end of the 19th century, the organization of the new generations of human resources and the commitment to bring up well-trained workers were mirrored in the activities of the Company.

The fast economic development of the Monarchy demanded up-to-date vocational training. Act XVII of 1884, the so-called “Industry Act”, based on the elementary school education of the era, created the conditions of obligatory apprentice training⁴⁷, even if it is a fact that the state did not found apprentice schools on the mining colonies, and the mining schools did not belong under the supervision of the state institutions (Krisztián – Németh, 2006, p. 23).

Shortly we should mention that the Royal Mining School was opened at Pécsbányatelep in the autumn of 1896 (Krisztián, 1996, pp. 139–160). Thanks to the great DSC developments, the production of the mines significantly grew in the end of the 19th century, which demanded more skilled workers and satisfactory professional control. Although there were mining schools in the other regions of the country – e. g. at Selmecebánya, Felsőbánya – after a time they could not satisfy the growing demand for skilled workers. The earlier practice, when a miner could become a collier or supervisor without special training could not

be continued, either (Krisztián, 1987, p. 27; Krisztián, 1996, pp. 141–142). Since the mining school leavers strengthened the warrant officers' and supervisors' staff of the oar-mines and the metallurgic companies, as well, and as the service regulation of the DSC instructed so, and as the workers' training was the responsibility of the employing body, the Company also supported the introduction of miner training, and, in order to set up a mining school, kept a constant contact with the city leadership (Krisztián 1996 p. 142). As a result, the DSC school system supported the traditional tendencies, where the trade was a family inheritance: the children took over their fathers' job, creating subsequent generations of miners inside the family *and* the colony. The Company itself created perfect frames from it – being a miner meant a lifespan from the cradle until the grave.

All this depended on the mining strategies practiced by the Danube Steamship Company, which in the examined period stood its ground among its competitors both in the field of economics and politics.

Notes:

- ¹ Act XXXVIII of 1868 on Public Education (www.1000ev.hu)
- ² E.g. a similar act was introduced in England in 1870, in Italy in 1871. See Mészáros–Németh–Pukánszky, 2003, pp. 307–308
- ³ At the DSC schools nobody had to pay for the tuition which was ensured by the Act XLVI Act 1908 „*on the Free Nature of Public Elementary Education*” introduced during the ministerial period of Albert Apponyi. At the DSC schools a so called enrollment fee (1 Forint) was introduced in the 1920s for the children whose parents did not belong to the company. (www.1000ev.hu)
- ⁴ Mészáros–Németh–Pukánszky 2003 p. 309. Based on the 110.478/1923 VKM directive of the Ministry of Religion and Education schools with minority pupils were classified as follows. *Type “A”*, concerning the education of minorities could be regarded as an ideal solution, as all subjects were taught in the language of the given minority, while Hungarian language was taught as an obligatory subject. *Type “B”* was a so called mixed school where the languages

of teaching were the minority language *and* Hungarian. At *Type “C”* Hungarian was the language of teaching, while the minority language (or mother tongue) was an obligatory subject. All other classes went in Hungarian. The only exception was the *Religion* as a subject, which was taught in the mother tongue in all types. See Szita 1986 p. 613

- ⁶ Act XVIII of 1879 “*On the Introduction of Hungarian Language as an Obligatory Subject at the Institutions of Public Education*”. (www.1000ev.hu)
- ⁷ Ludwig Ulmann Ritter von Erény Managing Director of DSC (1891–1903) In: Grössing–Funk–Sauer–Binder 1979 p. 172
- ⁸ Act VII of 1926 on “*the Introduction and Maintenance of Public Elementary Schools that Serve the Interests of Agricultural Population*” (www.1000ev.hu) See also Klebelsberg (1925) 1990 pp. 255–258
- ⁹ The National Archive of Hungary; OL Z 1481 package 63, batch 77; the Major’s, Andor Nendtvich’s No. 17310/1928 “thank you” letter to the Directorate of the Mining Company.
- ¹⁰ The National Archive of Hungary; OL Z 1481 package 63, batch 77; No. 322/1928 letter of Béla Fisher to the Directorate of the Mining Company.
- ¹¹ See footnotes 23–24
- ¹² The National Archive of Hungary; OL Z 1481 package 63, batch 78; A detailed report on the expenses of the five-grade elementary school in Pécs-Gyárváros.
- ¹³ OL Z 1481 package 62, batch 7; Anzahl der Wohnräume der Herrn Lehrer, 8. Február 1915
- ¹⁴ Author’s grouping; based on Babics 1952 p. 145
- ¹⁵ OL (Hungarian National Archive) Z 1481 package 60, batch 70. Account dated on July 7 1938
- ¹⁶ The quoted resources, used by the author in his research can be found in the Hungarian National Archive (OL), registered as OL Z 1481, packages 58, 60, 61. The findings cover the official statistical data of the next academic years: 1893–94, 1903–04, 1904–05, 1908–1909, 1909–1910, 1914–15, 1915–16, 1927–28 (Pécsbánya). 1883–84, 1884–85, 1885–86, 1886–87, 1887–88, 1889–90, 1890–91, 1891–92,

1892–93, 1903–04, 1904–05, 1927–28 (Szabolcs). 1903–04, 1904–05, 1927–28 (Vasas).

- ¹⁷ Based on archive resources: OL Z 1481, package 59, batch 70: Notification of the dates of end-of-the-year exams May 12 1919. OL Z 1481 package 59, batch 70: Notification of the enrollment in the Vasas School for the academic year of 1919–20, August 8 1919 (Written in German).
- ¹⁸ OL Z 1481 package 59, batch 70
- ¹⁹ OL Z 1481 package 60, batch 70. On December 30 1927 Endre Bálványi deputy director informed the schoolmasters about the purchase of Karinthy's works.
- ²⁰ OL Z 1481 package 60, batch 70. On October 23 1928 Endre Bálványi deputy director informed the schoolmasters about the purchase of Prohászka's works. "*The books should be listed in the inventory.*"
- ²¹ OL Z 1481 package 60, batch 70. April 30 1928
- ²² OL Z 1481 package 60, batch 70. September 10 1932
- ²³ OL Z 1481 package 60, batch 70. June 22 1932
- ²⁴ OL Z 1481 package 60, batch 70. March 13 1923
- ²⁵ OL Z 1481 package 60, batch 70. May 6 1931
- ²⁶ OL Z 1481 package 60 batch 70. Letter of Dr. János Berze Nagy (royal school inspector) to the Mining Directorate. Registry number: 817/1932.
- ²⁷ OL Z 1481 package 61 batch 38. See also Huszár 1995 p. 262.
- ²⁸ OL Z 1481 package 60 batch 70. The documents of inspector's visits: No. 505/1933 report written by János Berze Nagy about his visit to the Pécsbánya elementary school dated on March 4 1930. The correspondence of Endre Bálványi and János Berze Nagy dated on June 8 and June 11 1931. The correspondence of Endre Bálványi and János Berze Nagy dated on May 13 and 15 1930 in connection with the inspector's visit at the Vasas elementary school. The schoolmaster's, Antal Jekl's report dated on May 23 1930. Also see: individual schools.
- ²⁹ OL Z 1481 package 60 batch 70, registry number 1137–1932; the school inspector's letter to the Directorate of the Coal Mining Company in connection with the Trianon mourning ceremony.

- ³⁰ OL Z 1359 package 12 batch 25, registry number 33025/1917; document dated on December 31 1917, assignment of Károly Varajti, school teacher, to fulfill his task in the field of crop requisition. Document dated on January 2 1917: Teachers' assignment to fulfill the task of crop requisition; No. 16/1918 document dated on March 9 1918: A new assignment of teachers to take part in the requisition of crop and flour.
- ³¹ OL Z 1359 package 13 batch 26; No. 16597/1921
- ³² OL Z 1359 package 13 batch 26; May 8 (192)2. The permission was signed by Endre Bálványi deputy director.
- ³³ OL Z 1481 package 60 batch 70; No. 10681/é letter of Rezső Szabolcs to „all schoolmasters” from July 15 1937.
- ³⁴ OL Z 1481 package 60 batch 70, the schools' report on the pupils' number and classes of 1938–39.
- ³⁵ OL Z 1481 package 60 batch 70. A Table of Deadlines for Public Elementary Schools.
- ³⁶ OL Z 1481 package 60 batch 70. The minutes of the company schoolmasters' meeting held on August 5 1940.
- ³⁷ OL Z 1481 package 60 batch 70. The minutes of the company schoolmasters' meeting of August 26 1940.
- ³⁸ Act XX of 1940 on “*school age and the eight-grade public elementary school*” (www.ezerev.hu)
- ³⁹ OL Z 1481 package 60 batch 70. 16667/r. y. report on the obstacles of introducing the 7th grade.
- ⁴⁰ OL Z 1481 package 61 batch 71. Summary of the enrolment in company elementary schools in 1941–42.
- ⁴¹ OL Z 1481 package 61 batch 71.
- ⁴² OL Z 1481 package 61 batch 71
- ⁴³ OL Z 1481 package 60 batch 70; No 16042/2 letter (dated on August 9 1938) of the mining company's director, Rezső Szabolcs to Dr. János Berze Nagy. (Do not forget that after 1938 the DSC became the part of „Reichswerke Herman Göring”. See Meyer 1999)
- ⁴⁴ OL Z 1481 package 60 batch 70; No. 19004/r. y. circular letter dated on October 17 1938
- ⁴⁵ OL Z 1481 package 60 batch 70; No. 177 1928–29. 22 April 1929

- ⁴⁶ OL Z 1481 package 60 batch 70. Endre Bálványi's letter to the schoolmasters of company elementary schools. April 24 1929

Bibliography:

- BABICS, A. *A pécsvidéki kőszénbányászat története.* [*The History of Coal Mining in the Pécs Region.*] Budapest: Közoktatásügyi Kiadóvállalat, 1952.
- DGT, Az I. cs. kir. szab. Dunagőzhajózási Társulat Pécs melletti kőszénbányái. *A Magyar Orvosok és Természetvizsgálók XXVII. Vándorgyűlése tagjainak felajánlja a Társulat.* A Társulat saját kiadása, [*The Coal Mines of the Danube Steamship Company in the Pécs Region. Published by the Company with Dedication to the 27th Meeting of Hungarian Doctors and Nature Researchers.*] Pécs: A Társulat saját kiadása, 1894.
- DGT, Az I. cs. kir. szab. Dunagőzhajózási Társulat Pécs melletti kőszénbányái. *Az 1896. évi Millenniumi Budapesti Országos Kiállítás alkalmából a bányászat barátainak felajánlja a Társulat.* [*The Coal Mines of the Danube Steamship Company in the Pécs Region. Published by the Company with Dedication to the National Millenarian Exhibition in Budapest.*] Pécs: A Társulat saját kiadása, 1896.
- GLATZ, F. Konzervatív reform – kultúrpolitika. In *Tudomány, kultúra, politika – Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917–1932).* [*Conservative Reform – Culture Politics. Conservative Reform Ideas of Count Klebelsberg 1917 – 1932.*] Budapest: Európa Könyvkiadó, 1990. Pp. 5–26.
- GRÖSSING, H. (Hrsg.) *Rot–Weis–Rot auf blauen Wellen. 150 Jahre DDSG Eigentümer.* [*Red – White – Red in Blue Waves. 150 Years of DSC.*] Wien: Erste Donau–Dampfschiffahrts–Gesellschaft, 1979.
- HÁMORI, I., VÓKÓ, J. *Pécs–Somogy története.* [*The History of Somogy*] Pécs: Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, 2006.
- HANÁK, P. A dualizmus válságának kezdetei a 19. század végén. A századvég nacionalizmusa. In *Magyarország Története 1890–1918.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 1978. Pp. 149–183
- HUSZÁR, Z. Jótékonykodás és befolyásolás. In ÓDOR, I. (ed.) *A DGT és Pécs kapcsolatának szociálpolitikai vonatkozásai az 1920–1930-as években.* Pécs, 1994–1995. Pp. 253–266.
- KLEBELSBERG, K. Falusi népiskoláink kiépítése. In GLATZ, F. (ed.) *Tudomány, kultúra, politika – Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917–1932).* Budapest: Európa Könyvkiadó, 1990. Pp. 255–258.
- KLEBELSBERG, K. A nyolcosztályos népiskola. In GLATZ, F. (ed.) *Tudomány, kultúra, politika – Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917–1932).* Budapest: Európa Könyvkiadó, 1990. Pp. 264–267.

- KRISZTIÁN, B. Szénbányásképzés Pécsen. [*Coal Miner Training in Pécs.*] In *Historia*, 1987, Vol. 5, pp. 27–28.
- KRISZTIÁN, B. A Pécsi Magyar Szénbányász Iskola megalapítása és működése. In VONYÓ, J. (ed.) *Tanulmányok Pécs Történetéből* 2–3. Pécs: Története Alapítvány, 1996. Pp. 139–160.
- LAKI, J. A népiskolák fejlődése, illetve stagnálása a két világháború közötti Baranyában. In SZITA, L. (ed.) *Baranyai Helytörténetírás 1982. A Baranya Megyei Levéltár Évkönyve*. Pécs, 1983. Pp. 213–254.
- Magyar Országos Levéltár (OL) Bányászati Fondok*. Budapest: Magyar Országos, 1985.
- MEYER, A. *Hitlers Holding. Die Reichswerke „Hermann Göring“*. [*Hitler's Holding. „Die Reichswerke ‚Herman Göring‘“*] Wien, München: Europa Verlag, 1999.
- ORMOS, M. *Magyarország a két világháború korában 1914–1945*. [*Hungary in the Era of the Two World Wars*] Debrecen: Csokonai Kiadó, 1998.
- PUKÁNSZKY, B., MÉSZÁROS, I., NÉMETH, A. *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. [*History of Education. An Introduction into the History of Education and Schooling*] Budapest: Osiris Kiadó, 2003.
- ROZS, A. A népinémet mozgalom erősödése az Anschlusst követően a Dunagőzhajózási Társaság pécsvidéki bányatelepein. In SZITA, L. (ed.) *Baranyai Történetírás. A Baranya Megyei Levéltár Évkönyve*. Pécs, 1992. Pp. 395–410.
- SZITA, L. A nemzetiségi nyelvtanítás a Délkelet–Dunántúlon a két világháború közötti időszak oktatásügyi statisztikájának tükrében. In SZITA, L. (ed.) *Baranyai Helytörténetírás 1985–1986*. Pécs, 1986. Pp. 603–646.
- TILKOVSKY, L. Német nemzetiségi kérdés a mecseki bányavidéken (1919–1945) In HUSZÁR, Z. (ed.) *Bányászat a Mecsekben. Mecseki Bányászati Múzeum Múzeumi Füzetek* 2. Pécs, 1988. Pp. 112–145.
- VÖRÖS, K. Művelődés. In KOVÁCS, E. (ed.) *Magyarország Története 1848–1890*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1979. Pp. 1395–1475.

Internet resource:

www.1000ev.hu (download date: February 12. 2014).

Kontakt na autora příspěvku:

Dr. habil. Zoltán Huszár, PhD

Associate Professor

Institute of Cultural Studies

Department of Social and Cultural History

Faculty of Adult Education and Human Resources Development

University of Pécs

Vasvári Pál utca 4

H-7622 Pécs

e-mail: huszar.zoltan@feek.pte.hu

RECENZE

KRÁKORA, Pavel a kol.

Významné události soudobých českých dějin a jejich reflexe v médiích.

Praha: EPOCH, 2014. 194 s.

Guiseppe MAIELLO

Studium masových médií se stalo jedním z nejdůležitějších badatelských témat v rámci společenských věd, a proto každou novou publikaci, která přináší nové a předtím neanalyzované poznatky, je třeba pojmout jako velmi významnou. Kolektiv vedený olomouckým historikem Pavlem Krákorou (David Hampl, Tomáš Hubálek, Jakub Charvát, Denisa Charvátová, Petr Just, Pavel Kopeček, Zdenka Nováková a Petr Zima) analyzoval česká mainstreamová média, hlavně tisk, v období let 1939–2013, zejména pak jejich interpretaci politických událostí a jejich pokusy o přímé intervence do politiky samotné.

V první kapitole, s názvem Česká média v období nacistické okupace, se autoři soustředili hlavně na schopnost tisku hrát dvojmyslnou a jinotajnou roli, za účelem posílení „českého národního vědomí“ a snahy obejít cenzuru. Nacistická a kolaborantská propaganda je autory považována za neúčinnou vzhledem k tomu, že u dekodujícího příjemce vyvolává spíše opoziční postoj vůči dominující vládnoucí garnituře.

Další zajímavý postřeh najdeme v části knihy zabývající se *Médii a pražským jarem*, kde se upozorňuje na to, že i československá média „oproštěná od cenzurních zásahů“, vyvolala „nežádoucí pozornost“ u politické a vojenské reprezentace států spojených ve Varšavské smlouvě. Umírňovat kritické postoje v českých médiích byl dokonce,

dle autorů, i jeden „ze strategických cílů“ intervenčních vojsk. V kapitole Československá média mezi léty 1968–1989 je proto důkladně analyzováno, jaká byla všudypřítomná normalizační propaganda, a zároveň jak moc se podařilo ovlivnit názory obyvatelstva na tehdejší domácí a zahraniční politiku.

Ačkoli místy se v knize objevují redundantní věty, např. že v prvních dnech po 17. listopadu 1989 se „v tisku neobjevil jediný článek pravdivě popisující celou událost“ (str. 61), kritičnost kolektivu je zřejmá hlavně v kapitolách s názvy *Mediální interpretace změn české společnosti po listopadu 1989* a *Hlídací pes na vodítku aneb média v éře spin doctors*. Zde je jasně upozorněno na to, že „žurnalistika podporuje stávající rozložení sil a fakticky může reprodukovat konsenzus o uspořádání společnosti“ (str. 63), nebo že „propaganda se stala nezbytnou nutností i pro vnitřní život demokratických režimů, protože stát je zde nucen definovat cosi jako oficiální pravdu“ (str. 149). Tyto úvahy, známé hlavně díky studiím mnohých badatelů, mezi kterými vynikají (což autoři neopomněli) Stuart Hall a Jacques Ellul, jsou kombinované s konkrétními postoji českého tisku vůči kritikům společenských poměrů. Toto schéma, dle autorů, platilo hlavně pro období 90. let minulého století, méně však pro současnost, kde by mělo docházet „spíše k masové bulvarizaci médií“ (str. 73). Domnívám se ale, že pokud by autoři více soustředili pozornost i na veřejnoprávní televizi, všimli by si, že zde nastal pravděpodobně opačný proces, tj. je zde méně bulvarizace a ještě větší ostrakismus vůči novodobým disidentům.

Důraz na empirii knihy můžeme pozorovat zejména v dalších kapitolách věnovaných České zkušenosti z přímých prezidentských voleb, *Vztahu médií k politice* a hlavně v originální právní analýze uvedené v 5. kapitole, která nese název *Mediální legislativa jako regulátor fungování a právního postavení médií*.

Dle mého soudu je tedy kniha Pavla Krákory a jeho kolektivu autorů skutečně užitečným dílem, které bude sloužit nejen odborníkům, ale jež se může stát i doporučenou literaturou pro studenty mediálních studií, historie a také budoucí učitele společenskovedních disciplín. Je však škoda, že autoři nevěnovali větší prostor výzkumu televizního a internetového zpravodajství, a že kniha nepůsobí ve všech částech

jednotným dojmem, hlavně proto, že zde, na straně jedné, najdeme jasné kritické postoje, současně však, ale i příliš „opatrné“ věty.

Kontakt na autora recenze:

doc. dott. Giuseppe Maiello, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: giuseppe.maiello@upol.cz

