

CIVILIA: odborná revue pro didaktiku společenských věd
Ročník 10, číslo 1

Mezinárodní redakční rada:

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze),
prof. Dr. Bettina Degner (Pädagogische Hochschule Heidelberg)
doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c. (emeritní profesor Univerzita
Palackého v Olomouci),
doc. PhDr. Karel Konečný, CSc. (Univerzita Palackého v Olomouci),
doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě)
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),
doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci),
dr. hab. Małgorzata Świder (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL)
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.)
dr. habil. Péter Varnágy (Pécsi Tudományegyetem, HUN)
prof. Dr. Rudolf Wichard (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd,
GER)

Odpovědný redaktor: Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

Technický redaktor: Mgr. Václav Kotrman

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství Epocha s. r. o.,
Praha 2019

Vychází dvakrát ročně

Reg. č. : MK ČR E 19778
ISSN 1805-3963

Obsah

<i>Denisa LABISCHOVÁ: Úloha didakticky strukturované analýzy a interpretace ikonografických pramenů v pregraduální přípravě učitelů společenských věd</i>	<i>4</i>
<i>Jan BENEŠ, Jakub CHARVÁT: Současná krajní pravice ve střední Evropě: ideologické prvky hnutí SPD, strany Kotleba-ĽSNS a hnutí Jobbik</i>	<i>23</i>
<i>Marcel LINCÉNYI: Výskum občianskej gramotnosti u žiakov a učiteľov základných a stredných škôl v Slovenskej republike.</i>	<i>50</i>
<i>Petr KOUBEK: Imprese začínající učitelky. Případová studie rodičích se subjektivních teorií učitelky občanské výchovy.</i>	<i>68</i>
<i>Michal VESELEI: Příprava učitele na vyučovanie dejepisu s účasťou žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (psychologické východiská)</i>	<i>94</i>

**Úloha didakticky strukturované analýzy a interpretace
ikonografických pramenů v pregraduální přípravě učitelů
společenských věd**

Denisa LABISCHOVÁ

**The role of the structured analysis and interpretation
of iconographic sources in pre-service teaching
of social science teachers**

Abstract: The study presents the results of the research implemented in 2015. The aim of this research was to determine the qualitative level of analysis and interpretation of iconographic source (historical caricature) in pre-service teaching for future social science teachers at lower secondary level. The research methods of eye-tracking and audio recordings of students' responses to specific questions were used. A total of 25 students from the Department of Civic Education at the Faculty of Education (University of Ostrava) took part in the research. The research findings show that the skills of interpretation are not in-depth. The students have difficulty analyzing the symbolism, understanding the depicted situation in its historical and political context and especially with interpretation of iconographic message and with understanding the general meaning of caricatures. These results show that it is necessary to strengthen the development of analytical and interpretative competencies of future social science teachers in the field of didactics, because the aim of primary and secondary education is not only the knowledge development, but also the ability to analyze and interpret

both verbal and iconic texts, which requires the use of higher order thinking skills.

Key words: Social science didactics, Historical and political caricature, Analysis and interpretation

Úvod

Didaktika občanské výchovy a společenských věd nemá v českém prostředí, s výjimkou několika významnějších badatelských počinů (viz např. Protivínský & Dokulilová 2012; Staněk 2007, 2010 a 2015), pevnější oborově specifické ukotvení. Je proto zřejmé, že se teorie této edukační disciplíny opírá v mnoha ohledech o didaktiky jiných sociálně-humanitních předmětů, zejména dějepisu. Na rozdíl od první jmenované, která není v současnosti v České republice systematicky pěstována jako samostatný obor na postgraduálním stupni vzdělávání, je didaktika dějepisu rozvíjena v doktorských studijních programech dvou vysokých škol¹ a je také výrazněji zasazena do mezinárodního kontextu, resp. mnohem intenzivněji zohledňuje aktuální zahraniční trendy.²

Zmiňme dva impulsy, které může didaktika společenských věd od příbuzné vědní disciplíny převzít. V souvislosti s proměnami školního dějepisu se již více než dvě desetiletí hovoří o nezbytnosti formování širokého spektra tzv. *kompetencí historického myšlení* (Kompetenzen historischen Denkens). Tento koncept vychází z německé oborové didaktiky a místo reprodukce „hotového“ dějinného narativu staví především na rekonstrukci a dekonstrukci pojmů a na procesu utváření smyslu dějin (Schreiber, 2008). Vedle toho jsou reflektovány a na vzdělávací obsah dějepisu aplikovány rovněž podněty z oblasti přírodovědného vzdělávání, konkrétně teorie *badatelsky orientovaného učení* (inquiry based learning), založená na uplatňování metod a postupů odborné i vědecké práce, v biologii např. řízeného přírodovědného experimentu (Papáček, 2010). V dějepisné edukaci se z hlediska badatelsky orientovaného učení jedná především o kritickou analýzu a interpretaci historických pramenů, na níž je postavena práce odborného historika (Labischová, 2014 a 2017).

Vedle textových, audiovizuálních, grafických či jiných zdrojů pramenného charakteru nacházejí ve výuce široké uplatnění prameny ikonografické (reprodukce uměleckých děl, historické fotografie, karikatury, politické či umělecké plakáty). Jak v dějepisném vyučování, tak ve výuce občanské výchovy a společenských věd je však vizuálním médiím doposud věnována nedostatečná pozornost. Pokud jsou ve výuce nasazována, slouží povětšinou k ilustraci slovního výkladu a nejsou pojímána jako samostatné informační zdroje vyžadující hlubší zkoumání a interpretaci (Gracová 2008 a 2012; Labischová, 2014, 2015 a 2018).

Výzkumná zjištění prezentovaná v této studii jsou zaměřena na práci s karikaturou. Ta rozhodně není edukačním médiem okrajovým, naopak má nesmírný didaktický potenciál. Umožňuje jak multiperspektivní přístup k hodnocení historických a společenských jevů (Stradling, 2003), založený na konfrontaci mnohdy velmi protichůdných postojů různých autorů, tak formování dovednosti systematicky, důkladně pozorovat tento specifický ikonografický materiál a dešifrovat použitou symboliku.

Tvorba konkrétního interpretačního modelu pro karikatury se v české oborově didaktické literatuře opírá především o zahraniční publikace věnované převážně didaktice dějepisu, ty však mohou být velmi vhodně aplikovány také na řadu společenskovědních témat (Panofsky, 1978; Pandel & Schneider, 2005, Labischová & Gracová, 2008). Jako příklad uceleného analyticko-syntetického modelu zde uvádíme Schnakenbergův návrh, členící postup analýzy a interpretace karikatury do pěti fází (Schnakenberg, 2012: 103, citováno a upraveno in Labischová, 2018):

- První dojem (vyjádření spontánních pocitů, celkového dojmu, pojmenování nápadných detailů, formulace hypotéz).
- Zjištění formálních informací (autor, téma, datum vzniku, místo uveřejnění).
- Popis (systematický popis karikatury, pojmenování jednotlivých prvků – předmětů, osob, symbolů, rozlišení uměleckých výrazových prostředků a kompozičních principů, např. perspektivy).
- Historický kontext a analýza (identifikace historických postav, pojmenování typů, pochopení tématu a obsahu karikatury).
- Interpretace a hodnocení (shrnutí hlavní výpovědi obrazu, pojmenování intencí karikaturisty, objasnění účinku karikatury na dobové publikum,

diskuze působení karikatury na současné publikum, posouzení hodnoty karikatury jako historického pramene, vlastní hodnocení karikatury).

Je otázkou, nakolik jsou výše uvedená teoretická paradigmatata zohledňována přímo ve školní praxi. Vzhledem k rozsáhlé autonomii škol, kdy každá škola vyučuje podle vlastního kurikula (školních vzdělávacích programů), jsou konkrétní formy začlenění moderních trendů do výuky do značné míry závislé na přístupu jednotlivých učitelů, resp. na úrovni jejich sebevzdělávání a na připravenosti ustoupit od tradičního reproduktivního učení. Je také potřeba zjistit a výzkumně podložit, zda učitelé vůbec jsou sami schopni aplikovat analytické a interpretační dovednosti, což je přirozeně nezbytným předpokladem uplatnění metod rozvíjejících historické myšlení do jejich vyučování na základních a středních školách. Stejně tak je důležité ověřovat tyto dovednosti již v období pregraduální přípravy budoucích učitelů, neboť právě vysledování případných slabších míst může vést k žádoucí proměně oborově didaktické průpravy.

1 Cíle a metodologie výzkumu

Cílem prezentovaného výzkumu bylo zjistit, nakolik ovlivňuje didakticky strukturovaná učební úloha (konkrétní interpretační model) kvalitu analýzy a interpretace ikonického textu (historické karikatury jakožto ikonografického pramene) vysokoškolskými studenty učitelství občanské výchovy.

Výzkum byl realizován v průběhu roku 2015 a dobrovolně se do něj zapojilo celkem 24 frekventantů navazujícího magisterského studia oboru Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, z toho bylo 6 mužů a 18 žen. Nerovnoměrné zastoupení mužů a žen ve zkoumaném souboru vychází z rozložení studentů a studentek učitelských studijních programů, kdy významně převažují ženy.

Z důvodu plastického pohledu na zkoumaný problém byl zvolen smíšený výzkumný přístup zahrnující kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumného přístupu (postup byl obdobný jako v dalších výzkumech realizovaných autorkou – Labischová, 2015 a 2018). Vytvořený

výzkumný nástroj tvořil ucelený počítačový test, sestávající z didakticky strukturovaného souboru (katalogu) otázek, řídících analýzu a interpretaci historické karikatury. Využit byl přístroj Eye Tracker Tobii TX300 a software Tobii Studio a pořízen byl také audiozáznam slovních odpovědí testovaných studentů.

Ve výzkumu byla použita metoda eye-trackingu, která je v současné době v pedagogickém a psychologickém výzkumu stále více využívána. Je založena na sledování mentálních procesů percepce a kognice na základě očních pohybů člověka (Duchowski, 2007). Ačkoliv převážná většina dosud realizovaných výzkumů souvisí se studiem procesu čtení, jeho poruch (např. dyslexie), se zkoumáním efektivity různých výukových metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost (Jošt, 2009; Červenková et al., 2014; Knight & Horsley, 2014; Metelková & Svobodová, 2016), mechanismů on-line učení (Jamet, 2014; Persaud & Eliot, 2014) či strategie řešení učebních úloh v přírodovědném vzdělávání (Kekule, 2014), začíná se pozvolna využívat také v didaktice dějepisu a společenských věd (Labischová 2015 a 2018).

Z technického hlediska je pro zkoumání očních pohybů nezbytné disponovat oční kamerou, tedy elektronickým přístrojem určeným pro snímání statických a dynamických percepčních procesů (zejména fixací a sakád, popřípadě regresí), přičemž výstupy každého měření mohou mít jak vizuální, tak statistickou podobu (zde se jedná především o frekvenci a délku jednotlivých fixací). V této studii jsou uvedeny příklady tří statických vizuálních výstupů, přičemž možný je také dynamický audio-videozáznam, tzv. gaze replay (Popelka, Brychtová, & Voženílek, 2012; Labischová, 2015 a 2018):

1. *Gaze plot* je souvislým zobrazením dráhy sakád a pozice očních fixací (různě velké kruhy značí intenzitu fixací), přičemž pořadí zaznamenaných fixací je označeno čísly. Tato forma vizualizace je vhodnější pro zobrazení menšího počtu jednotlivých měření, jelikož při větším množství dat se kruhy překrývají, a to celou vizualizaci znepřehledňuje.
2. *Heatmap* je založena na využití barevného spektra, kdy červeně jsou vyznačena místa s nejvyšší intenzitou fixací, se snižující se intenzitou je zobrazena oranžová, žlutá, zelená a modrá.

3. *Gaze opacity map* je v podstatě obdobou heatmap (světle jsou v obrazovém poli zobrazována místa s nejintenzivnějšími fixacemi, tmavě naopak místa s intenzitou nejnižší („slepá“ místa).

Vzhledem k tomu, že dříve eye-tracking se v obdobném typu výzkumu prakticky nevyužíval, byl v roce 2014 na vybraném souboru 23 vysokoškolských studentů učitelství společenských věd realizován předvýzkum, jenž měl sloužit zejména k ověření či případné úpravě výzkumného nástroje a k získání cenné reflexe průběhu měření i srozumitelnosti zadaných otázek a pokynů ze strany vysokoškoláků. Byl tedy směřován primárně k využití metody pro zkoumaný soubor žáků základních a středních škol, naznačil však vhodnost uplatnění také na vzorku budoucích učitelů, neboť s analýzou karikatury měli značné potíže i budoucí učitelé a jejich odpovědi v případě nestrukturované analýzy byly velice povrchní a neúplné (Labischová, 2015).

Na rozdíl od předchozích výzkumů realizovaných v letech 2014–2015 byla v prezentovaném výzkumu pojata metoda analýzy audiozáznamu slovních odpovědí na dané otázky jako metoda hlavní, metoda eye-trackingu byla použita jako metoda doplňková, sloužící hlubšímu pochopení percepčních strategií testovaných studentů (v dosud uskutečněných výzkumech tomu bylo obráceně).

Test probíhal ve výzkumné laboratoři eye-trackingu Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Postup realizace testu byl všem testovaným studentům předem důkladně vysvětlen a po nezbytné kalibraci očí s nimi byl nejprve proveden zkušební test, sloužící k upřesnění případných nejasností a k odbourání počátečního stresu spojeného s neznámou situací. Jedno měření trvalo přibližně 10 minut.

Podkladem pro konstrukci testu se stala známá karikatura z roku 1939 znázorňující uzavření tzv. paktu Ribbentrop–Molotov dne 23. srpna 1939, jejímž autorem byl karikaturista Clifford Kennedy Berryman, působící v americkém deníku *Washington Evening Star*. Podstatný pro pochopení karikatury jako celku je text na karikatuře: „Jak dlouho jim ty líbánky vydrží?“ (obrázek 1).

Probandi měli za úkol pozorovat na počítači danou karikaturu a nahlas zodpovědět otázky zařazené v níže uvedeném *katalogu otázek*



Obrázek 1: Karikatura využitá ve výzkumném testu. Zdroj: https://www.reddit.com/r/PropagandaPosters/comments/8p56ss/wonder_how_long_the_honeymoon_will_last_satirical/ [citováno dne 6. 6. 2019]

(interpretačním modelu), přičemž čas vymezený jednotlivým odpovědím nebyl nijak omezen. Otázky se postupně zobrazovaly na monitoru počítače. První otázka testu má velmi obecný charakter a vyžaduje po studentech celkové vystižení zobrazené historické situace. Je to typ otázky, se kterou se v rámci vyučování setkáváme nejčastěji a v případě námi použitého testu slouží především ke srovnání úrovně analýzy a interpretace dané karikatury u didakticky nestrukturované a strukturované úlohy.

Soubor otázek 2–11 naopak představuje promyšlený sled jednotlivých kroků strukturované analýzy, kdy jsou testovaní vedeni k vyjádření svých názorů, domněnek i ke globálnějšímu úsudku na základě znalostí historického kontextu. Významné je zařazení otázky č. 3 směřující k postižení ikonografické symboliky použité karikaturistou pro vyjádření hlavních myšlenek sdělení. K hlubší úvaze vybízejí zejména otázky č. 4–7. Studenti zde byli vyzváni k tomu, aby se pokusili poodhalit

vztah reálné historické události a jejích konsekvencí a konkrétního výběru výrazových prostředků (analogie uzavřeného spojení mezi Německem a Sovětským svazem s uzavřením manželského svazku, vyjádření dominantnější pozice volbou Hitlera jako ženicha chlácholivě se usmívajícího na šťastnou nevěstu). Otázky č. 8–10 vyžadují přesnější historické vědomosti (určení historické události, vymezení zahraničněpolitických souvislostí, chápání dočasnosti v dodržování smlouvy o neútočení ze strany Německa). Poslední otázka (č. 11) pak vyžaduje porozumění tomu, jaký postoje karikaturista zastává, jak situaci hodnotí a jaké poselství zamýšlí sdělit.

Katalog otázek strukturujících analýzu a interpretaci dané karikatury (1 – nestrukturovaná analýza, 2–11 strukturovaná analýza):

1. Vysvětlíte následující karikaturu.
2. Které osobnosti karikatura zachycuje?
3. Vyjmenujte symboly použité na karikatuře.
4. Proč jsou Hitler a Stalin zobrazeni jako svatební pár?
5. Která postava má silnější pozici? Podle čeho jste to poznali?
6. Proč autor rozdělil role ženicha a nevěsty právě takto?
7. Jaké pocity vyjadřuje výraz jejich tváří?
8. Ke které historické události se karikatura vztahuje?
9. Které z evropských zemí byly tímto „sňatkem“ postiženy?
10. Kdo z novomanželů „líbánek“ ukončil a jak?
11. Jaký postoj k situaci karikaturista zastává?

Vzhledem k tomu, že se jednalo o oborově didaktický výzkum, kdy zkoumaný soubor tvořili vysokoškolští studenti a kdy výzkumným měřením byla získána citlivá data, byla zvláštní pozornost věnována také etické stránce výzkumu. Všichni probandi podepsali předem poučený souhlas (informed consent), byli seznámeni s cíli a pravidly realizace výzkumu, po jeho skončení měli možnost dozvědět se výsledky týkající se konkrétně jejich osoby. Nastavená pravidla byla plně dodržena. Respektována byla naprostá anonymita sběru a zpracování dat a ochrana osobních údajů (audiovizuálních záznamů měření a přepisů audiozáznamů slovních odpovědí) v zabezpečeném počítači.

2 Výsledky výzkumu

Kategoriální systém

Na základě analýzy pořízených audiozáznamů realizované metodou otevřeného a axiálního kódování a vyhodnocení dat získaných pomocí eye-trackingu byl vytvořen kategoriální systém, který se stal východiskem pro další fáze výzkumu. Svou strukturou se do značné míry opírá o kategoriální systém sestavený v dřívějším výzkumu pro jinou historickou karikaturu (Labischová, 2015). Kategorie a subkategorie zde byly v podstatě zachovány, s výjimkou subkategorií *Geografické symboly*, která se na karikatuře nevyskytuje, a *Lokalizace*, která v kontextu interpretace není podstatná.

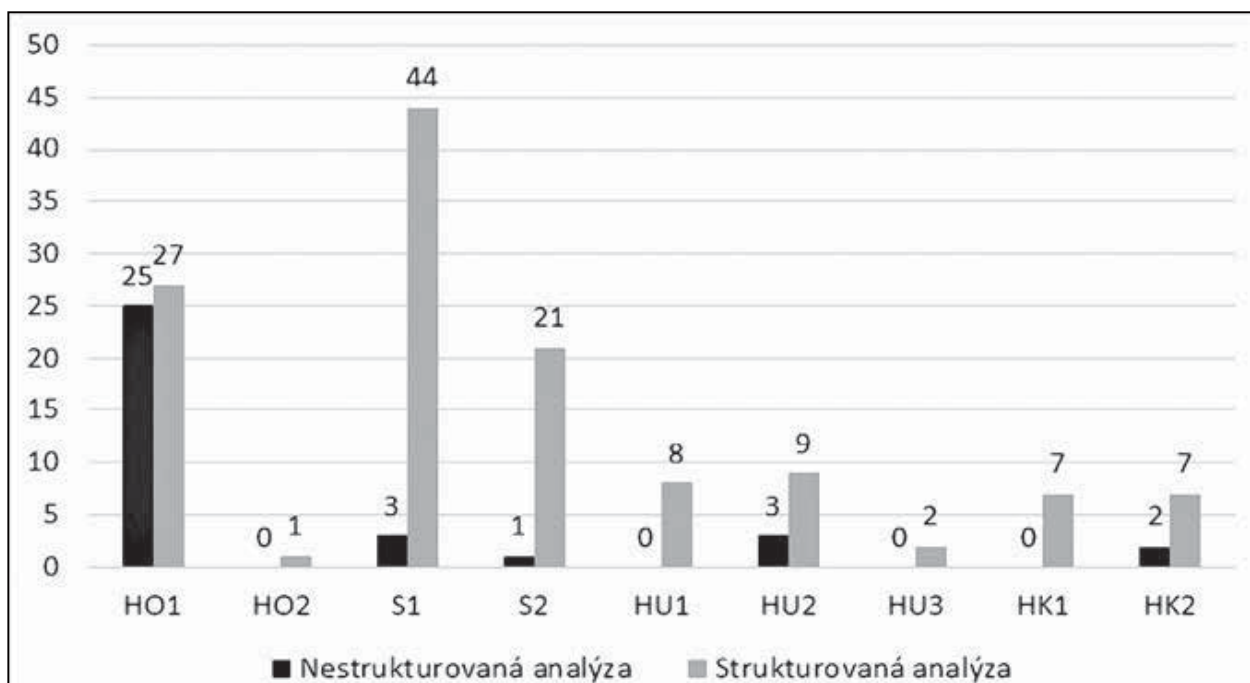
Název kategorie	Název subkategorie	Označení kategorie	Popis/obsah kategorie, příklady
Historické osobnosti	Základní informace o osobnostech	HO1	jméno, země původu, politická funkce (říšský kancléř, generální tajemník strany), diktátor
	Popis zevnějšku	HO2	individuální vzhled (knír, účes)
Symboly	Věcné symboly	S1	hákový kříž, srp a kladivo, svatební dort, svatební kytice, svatební oděv
	Psychologické symboly	S2	nonverbální znaky: dominance – submise (ženich – nevěsta), úsměv vyjadřující pocity (radost, očekávání, výsměch)
Historická událost	Doba	HU1	1939, před druhou světovou válkou
	Označení události	HU2	smlouva o neútočení, pakt Ribbentrop-Molotov
	Ideologie a politika	HU3	nacismus, komunismus

Širší historický kontext	Význam a souvislosti	HK1	vypuknutí druhé světové války, vymezení sfér vlivu v Evropě, napadení SSSR 22. 6. 1941
	Karikaturistův postoj	HK2	ironie, souhlas/odmítnutí, nadhled, kritika neprozíravosti a důvěřivosti, předpověď dočasnosti spojení

Tabulka 1: Návrh kategoriálního systému pro analýzu a interpretaci historické karikatury

Analýza audiozáznamu

Metodologický postup analýzy audiozáznamu sestával ze tří fází. Nejprve byla realizována transkripce slovních odpovědí probandů na jednotlivé otázky testu, následně bylo uskutečněno otevřené a axiální kódování a byly kvantifikovány jednotlivé kategorie výše uvedeného kategoriálního systému. Graf 1 znázorňuje rozdíly v kvantitativním zastoupení jednotlivých kódů mezi didakticky nestrukturovanou (otázka č. 1 testu) a didakticky strukturovanou analýzou karikatury (otázky č. 2–11 testu).



Graf 1: Srovnání absolutních četností – zastoupení kategorií (dle výskytu kódů) u didakticky strukturované a nestrukturované analýzy karikatury na základě audiozáznamu slovních odpovědí probandů

Z grafu 1 vyplývá významný kvantitativní rozdíl mezi nestrukturovanou a strukturovanou analýzou karikatury. Zatímco v případě první otázky nebyly subkategorie HO2, HU1, HU3 a

HK1 zastoupeny v odpovědích probandů vůbec, strukturovaná analýza přinesla reakce vztahující se ke všem subkategoriím, ačkoliv jsou zde patrné výrazné difference v četnostech.

Nejpřesvědčivěji odpovídali testovaní na základní údaje – tedy jména hlavních aktérů Hitlera a Stalina, a to v případě otázky č. 1 i č. 2. Prakticky zcela opomenuty byly fyzické znaky popisující zevnějšek daných osobností (jednou byl zmíněn knír), ty však nehrají pro pochopení nejdůležitějších souvislostí nikterak podstatnou úlohu, jako je tomu v případě jiných karikatur.

Nejvýraznější odlišnost nestrukturované a strukturované analýzy se pak projevila u popisu použité symboliky. Zde rozpoznávali budoucí učitelé zejména hákový kříž, srp a kladivo, spíše výjimečně pak mezi symboly zařadili také svatební dort, oděv a kytici. Vzhledem k tomu, že byli respondenti samostatně tázáni na vztah ženich – nevěsta, byli schopni uvést i symboly psychologické (dominance, submise, radost, vychytralost, očekávání ad.).

Zaměříme-li se na kvalitativní dimenzi odpovědí studentů na jednotlivé otázky, vyplývá z nich jednoznačně, že mají s analýzou a interpretací karikatury, tedy specifického ikonografického zdroje informací, značné obtíže. První otázka testu, vybízející k vysvětlení zobrazené karikatury, přinesla velmi slabé výsledky. Studenti mnohdy vůbec nechápali, jak mají k vysvětlení přistoupit:

No, je tam Hitler a víc nevím. Nevím, co mám říkat. (Studentka K.)

Pokusy o souvislejší objasnění situace byly naprosto ojedinělé (celkem tři). Ty se zaměřily ponejvíce na uvedení jmen obou osobností, rámcové pojmenování historické události a o vyjádření paralely mezi spojenectvím a sňatkem, v němž ženich má dominantnější postavení:

Jedná se o předválečnou smlouvu mezi Hitlerem a Stalinem. Byla to dohoda o neútočení a tady na té karikatuře uzavírají sňatek. Hitler je v pozici muže. To můžeme pochopit i takhle vysvětlit, že muž bývá ve vedoucí roli. (Studentka E.)

Soubor otázek č. 2–11 sloužil k usměrnění uvažování a k hlubšímu přemýšlení probandů při analýze a interpretaci zobrazené karikatury. Úvodní otázka č. 2 se vztahovala k jednoduchému označení osobností a studenti s ní neměli větší problémy (Hitler se vybavil prakticky všem dotázaným, Stalin nebyl identifikován jen výjimečně). Podobně třetí otázka vyzývající k vyhledání jednotlivých symbolů přinesla vysoké četnosti odpovědí. Zapojení komplexnější úvahy a zasazení do historických souvislostí pak vyžadovala otázka č. 4, kdy měli studenti objasnit analogii uzavřeného spojeneckého paktu a svatby. Zde již byly zaznamenány výraznější potíže a mnozí respondenti tuto souvislost vůbec nepochopili. Více než polovina však dokázala zodpovědět otázku alespoň stručně:

Protože si před válkou domluvili spojenectví, tak asi proto jako manželé. (Student M.)

Odpovědi na otázku č. 5 se obvykle dotýkaly tradičního rozdělení genderových rolí a z něj vyplývajícího protikladu dominance a submise v relaci Německo – Sovětský svaz, kdy Hitler je zobrazen jako ženich shovívavě se usmívající na šťastnou nevěstu plnou pozitivních očekávání:

Silnější postavení bude mít asi Hitler, protože reprezentuje muže, a drží Stalina za ruku a obvykle muž je ten dominantnější. (Student P.)

Šestá otázka rozvíjí předchozí a vybízí k úvaze o autorově záměru rozdělit role ženicha a nevěsty právě takto. Alespoň část studentů se pokusila o vyjádření ubírající se správným směrem, část z nich však přešla otázku zcela bez reakce:

Jedná se o to, kdo více určoval podmínky dané smlouvy, Stalin Hitlerovi stále věřil. (Studentka V.)

Také otázka č. 7 je úzce spjata s porozuměním vztahů mezi Německem a Sovětským svazem v době trvání paktu o neútočení a vybízí respondenty k popisu výrazu tváře obou zúčastněných. Naprostá většina testovaných vyslovila pouze spokojenost, radost a štěstí bez dalšího rozvedení, jen v jednom případě byla patrná snaha o postižení souvislostí:

Tak Stalin se usmívá, protože si myslí, že uzavřel skvělý sňatek, že to je ten pravý, ale Hitler má potutelný úsměv, protože si říká: „Bude vše, jak chci já.“ (Studentka T.)

Konkrétní pojmenování dané události (pakt Ribbentrop-Molotov, resp. uzavření smlouvy o neútočení) v otázce č. 8 se neobjevilo ani v jednom

případě, převažovalo nepřesné označení „smlouva o spojení“. Ani jeden proband také neuvedl celé datum či přinejmenším letopočet – převládalo pouze vágní vymezení „před druhou světovou válkou“.

Devátá položka zjišťovala, nakolik jsou studenti schopni uvést hlavní mezinárodněpolitické důsledky, konkrétně země, jež byly tímto „sňatkem“ nejvíce postiženy. Polsko bylo zmíněno osmkrát, jiné země spadající do rozdělených sfér vlivu však jmenovány nebyly. Dvakrát se objevila obecná odpověď, že celá Evropa, většina testovaných odpověď neznala vůbec.

Otázka č. 9 (kdo a jak „lábánky“ ukončil) přivedla ke správné odpovědi přibližně třetinu dotázaných. Některé formulace byly poněkud zcestné:

Ukončil to Hitler napadením Polska.

Porušení smlouvy o neútočení ze strany hitlerovského Německa napadením Sovětského svazu 22. června 1941 figurovalo (ovšem bez uvedení časového údaje) ve vyjádření deseti probandů:

Hitler to ukončil zradou, napadením Sovětského svazu. Nikdy neměl v úmyslu dohodu dodržet. (Student D.)

Poslední otázka se týkala intencí autora a postoje, který k celé situaci zastává. Jde o porozumění podstaty karikatury jako specifického žánru, vyznačující se jednoznačnou „stranickostí“, kdy v podstatě neexistuje neutrální či společenskou událost objektivně posuzující karikatura. Karikaturista mnohdy projevil značnou předvídavost ve vztahu k následujícímu vývoji událostí. Jak ukázaly výsledky testování, netušili studenti v mnoha případech vůbec, jaké pozadí by měli za vznikem prezentovaného obrazu hledat. Pozoruhodným zjištěním je, že žádný z respondentů nezmínil těsnější vztah obrazu a textu (karikaturista předpovídá ukončení manželského svazku). Často byli schopni neurčitě vyslovit pouze ironii, sarkasmus, zesměšnění situace. Snaha o hlubší zamyšlení nad významem a smyslem se projevila spíše ojediněle:

Karikaturista chce nastínit, že úmysly Hitlera jsou falešné, to je vidět v jeho tváři, nevěsta se tváří šťastně, ale vše bude jinak. A na to chce karikaturista upozornit. (Studentka E.)

V průběhu měření přístrojem Eyetracker bylo možno zaznamenat přesnou dobu, kterou respondenti věnovali odpovědím na jednotlivé otázky. Z tabulky 2 vyplývá, že nejdelší čas strávili odpovědí na otázku první

(nestrukturovanou), avšak odpovědi byly převážně povrchní a probandi nebyli schopni vyslovit se k různým aspektům zobrazované historické události. Druhý nejdelší čas byl věnován shodně otázkám č. 3 a 11 – tedy popisu symbolů použitých na karikatuře a také postižení intencí karikaturisty, jeho názorů, postojů a celkového hodnocení situace. Obě otázky jsou časově náročnější: V prvním případě je potřebné důkladné pozorování, v případě druhém jistý celkový vhled a pochopení autorova hlavního záměru. Nejkratší doba odpovědí byla naopak zaznamenána u otázky č. 2, která vybízela k uvedení jmen zobrazených osobností, což je vzhledem k tomu, že se na obrázku vyskytují pouze dvě relativní známé historické postavy, pochopitelné.

Co se týče doby, kterou trvala průměrně odpověď jednotlivých studentů na jednu otázku, pohybovala se od 10 do 28 sekund.

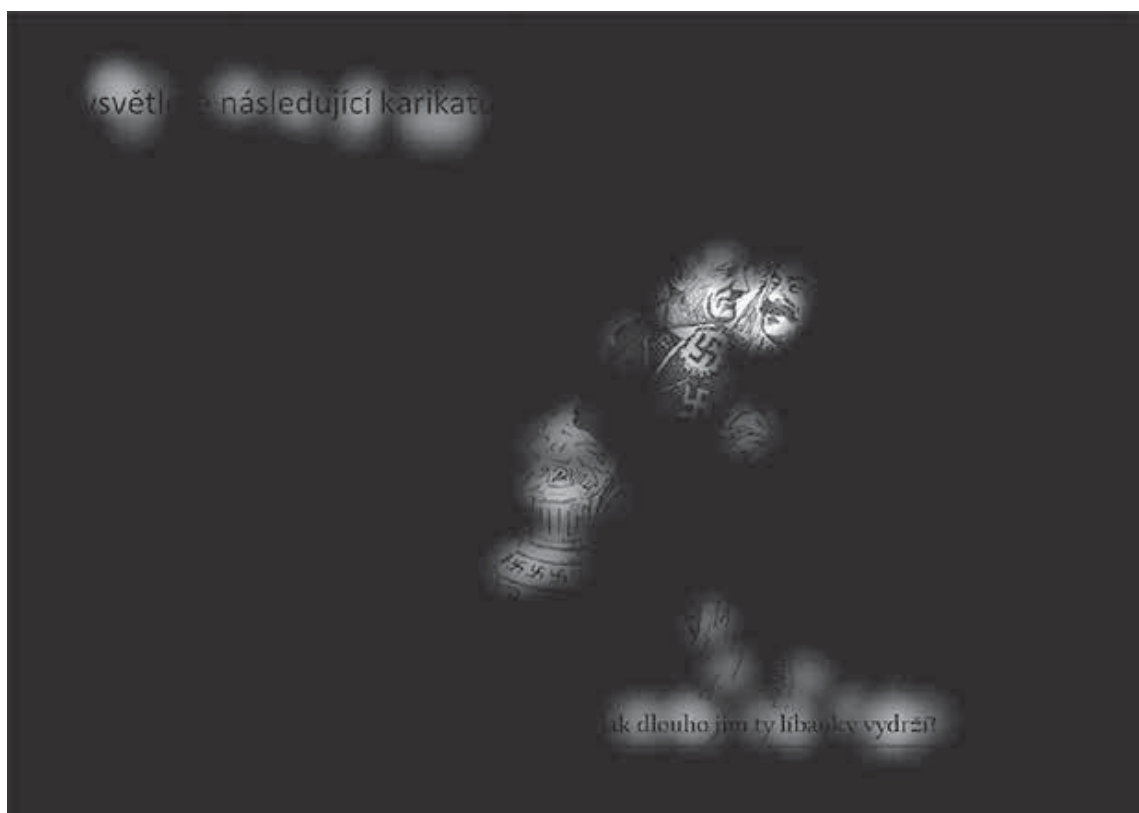
Číslo otázky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Čas (s)	30	9	21	14	19	16	14	13	15	14	214

Tabulka 2: Průměrná doba odpovědí na jednotlivé otázky testu (v sekundách)

Analýza vizualizovaných dat

Z exportovaných vizualizovaných dat pořízených měřením pomocí přístroje Eye Tracker byly v této studii využity snímky gaze opacity a gaze plot, vyjadřující intenzitu pohledu respondentů na jednotlivé prvky karikatury, průběh fixací, sakád a regresí. Nejsou prezentovány heatmaps, neboť tyto vyžadují zobrazení barevné škály.

Analýza vizualizovaných dat ukázala, že existují výrazné rozdíly v průběhu a důkladnosti pozorování karikatury v případě nestrukturované a strukturované úlohy. Zatímco obecná otázka vybízející k celkovému vysvětlení předložené karikatury vedla k velmi úzkému zaměření pozornosti probandů na hlavní zobrazené aktéry historické události, podnítil sled otázek č. 2–11 mnohem detailnější sledování celého ikonografického pramene. To se asi nejvýrazněji projevilo v případě otázky č. 3, kdy měli studenti za úkol vyjmenovat použité symboly. Zobrazení gaze opacity ukazuje, že zatímco v prvním případě (obrázek 2) směřoval pohled studentů téměř výhradně na obličeje Hitlera a Stalina a jiné prvky



Obrázek 2: Gaze opacity (celkově) – otázka č. 1



Obrázek 3: Gaze opacity (celkově) – otázka č. 3

Vyberte symboły použité na karikatuře.



Obrázek 4: Gaze plot probandky T. – otázka č. 3

obrazu zůstaly prakticky bez povšimnutí, je v případě druhém (obrázek 3) zcela „slepých“ míst obrazu již méně. Přesný průběh očních pohybů pak můžeme vidět na příkladu záznamu eye-trackingu u probandky T. (obrázek 4).

Jak vyplynulo z výzkumných zjištění, je z hlediska využití konkrétní výzkumné metody velmi podstatná formulace jednotlivých otázek. Část otázek nebyla explicitně spojena s pozorováním karikatury a byla zaměřena na vybavení si historických vědomostí (znalost události, historických souvislostí, důsledků apod.). Zde byla důležitá především analýza audiozáznamu slovních odpovědí a vizualizovaná data měla spíše doplňující význam. Jiné otázky naopak vyžadovaly pozorné propojení obrazu, textu a významu (především otázky č. 3–7) a právě u nich přinesl eye-tracking cenné, jiným způsobem nezjistitelné informace o percepčních strategiích probandů.

Závěr

Jak naznačila závěrečná reflexe měření s využitím eye-trackingu, většina zapojených studentů se s karikaturami ve výuce prakticky nesetkala

na základní či na střední škole, práce věnovaná analýze a interpretaci karikatur (a ikonografických pramenů obecně) není příliš začleněna ani do seminářů na škole vysoké. Mají-li však studenti ve své budoucí učitelské praxi rozvíjet potřebné interpretační dovednosti žáků, je potřeba, aby těmito kompetencemi sami disponovali. V tom spatřujeme úlohu oborové didaktiky, která by se měla na tuto oblast cíleně a systematicky zaměřovat.

Poznámky:

- ¹ Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Filozofická fakulta Ostravské univerzity.
- ² Zapojení akademické do mezinárodní asociace International Society of History Didactics, dlouhodobé fungování Česko-německé komise pro učebnice a Česko-polské pracovní skupiny pro učebnice ad.

Literatura:

- ČERVENKOVÁ, I., MALČÍK, M., GUZIUR, J., SIKOROVÁ, Z. Executive functions in comprehending the content of visual and textual information. In *Proceedings Information and Communication Technology in Education*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014, s. 53–60.
- DUCHOWSKI, A. T. *Eye tracking methodology, theory and practice*, Clemson: Springer, 2007.
- GRACOVÁ, B. Karikatura jako zdroj paměti událostí a osobností totalitních režimů. (Výsledky empirických šetření u studující mládeže z let 2005–2001). *Sborník prací Masarykovy univerzity, řada společenských věd*, roč. 26, č. 2, 2012, s. 217–333.
- GRACOVÁ, B. Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*, Praha: MŠMT, 2008, s. 9–30.
- JAMET, E. An eye-tracking study of cueing effect in multimedia learning. *Computers in Human Behavior*, 2014, roč. 32, č. 1, s. 47–53.
- JOŠT, J. *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna, 2009.
- KEKULE, M. Výzkum pomocí oční kamery ve fyzikálním vzdělávání. *Scientia in educatione*, 2014, roč. 5, č. 2, s. 58–73.
- KNIGHT, B.A., HORSLEY, M.A. new approach to cognitive metrics: analysing the visual mechanics of comprehension using eye tracking data in student completion of high stakes testing evaluation. In HORSLEY, M., ELIOT, M., KNIGHT, B.A., REILLY, R. (eds) *Current trends in eye tracking research*. Berlin: Springer, 2014, s. 355–367.

- LABISCHOVÁ, D. Analýza a interpretace historických pramenů v učebnicích dějepisu a v praxi. *Komenský. Odborný časopis pro učitele základní školy*, 2017, roč. 141, č. 3, s. 12–17.
- LABISCHOVÁ, D. Badatelsky orientovaná výuka – základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*, 2014, roč. 28, č. 2, s. 110–127.
- LABISCHOVÁ, D. Možnosti využití metody eyetrackingu ve výzkumu kompetencí historického myšlení na příkladu analýzy ikonografického pramene – karikatury. *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 2, s. 271–299.
- LABISCHOVÁ, D. The influence of the didactic structuring of learning tasks on the quality of perception, analysis and interpretation of a historical cartoon. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC)*, 2018, roč. 39, č. 1, s. 71–92.
- LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., SVOBODOVÁ, J. Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti. *Didaktické studie*, 2016, roč. 8, č. 1, s. 53–83.
- PANDEL, H. J., SCHNEIDER, G. *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2005.
- PANOFSKY, E. *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln: DuMont, 1978.
- PAPÁČEK, M. Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in educatione*, 2010, roč. 1, č. 1, s. 33–49.
- PERSAUD, N., ELIOT, M. The development and refinement of student self-regulatory strategies in online learning environments. In HORSLEY, M., ELIOT, M., KNIGHT, B.A., REILLY, R. (eds.) *Current trends in eye tracking research*. Berlin: Springer, 2014, s. 391–405.
- POPELKA, S., BRYCHTOVÁ, A., VOŽENÍLEK, V. Eye-tracking a jeho využití při hodnocení map. *Geografický časopis*, 2012, roč. 74, č. 1, s. 71–87.
- PROTIVÍNSKÝ, T., DOKULILOVÁ, M. *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.
- SCHNAKENBERG, U. *Die Karikatur im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2012.
- SCHREIBER, W. Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2008, roč. 54, č. 2, s. 198–212.
- STANĚK, A. Didaktika společenských věd. In STUCHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. a kol. (eds.) *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 327–360.

STANĚK, A. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2010.

STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.

STRADLING, R. *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Strasbourg: Council of Europe, 2003.

Kontakt na autorku příspěvku:

doc. PhDr. Denisa Labischová, PhD.

Katedra výchovy k občanství

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava – Mariánské hory

e-mail: denisa.labischova@osu.cz

Současná krajní pravice ve střední Evropě: ideologické prvky hnutí SPD, strany Kotleba-ĽSNS a hnutí Jobbik¹

Jan BENEŠ, Jakub CHARVÁT

The extreme right in Central Europe: the ideological elements of movement SPD, party Kotleba-ĽSNS and movement Jobbik

Summary: In recent years, Central Europe has witnessed an increase in electoral support for far-right political parties. The aim of the study is to elaborate a detailed contextual analysis of the development and present position of three selected Central European far-right political parties (SPD in the Czech Republic, Kotleba-ĽSNS in Slovakia and Jobbik in Hungary) in the context of the last parliamentary elections held in 2016 at Slovakia, in 2017 in the Czech Republic and in 2018 in Hungary, and focusing on programmatic, ideology and rhetoric of the parties. The main findings include that nationalism (nativism in the case of SPD, neo-fascism in the case of Kotleba-ĽSNS and nativism combined with xenophobia and anti-Semitism in the case of Jobbik) constitute the ideological basis of all subjects examined. Based on the ideological definition, the SPD movement can be included in the group of ultra-right populists, Kotleba-ĽSNS is a representative of neo-fascists, and Jobbik's ideological profile corresponds to a group of ultra-right populists to ultra-conservative nationalists. Thus, the analysis shows that the parties examined have a different than similar identity, as evidenced by their dissimilar ideology, programmatic and rhetoric.

Key words: Extreme right, Radicalism, Extremism, Populism, Nationalism

Úvod

Nedávné parlamentní volby v České republice, Maďarsku a na Slovensku potvrdily nárůst volební podpory krajní pravice v tomto regionu. Nejprve v březnu 2016 zabodovala strana Kotleba – Ľudová strana Naše Slovensko (ĽSNS), která dosáhla na 14 křesel (z celkem 150) v Národní radě Slovenské republiky. Posléze získala Svoboda a přímá demokracie – Tomio Okamura (SPD) v říjnu 2017 celkem 22 míst (z 200) v Poslanecké sněmovně Parlamentu České republiky. A konečně maďarské parlamentní volby konané v dubnu 2018 potvrdily setrvalý růst podpory Hnutí za lepší Maďarsko (Jobbik), která uspěla již potřetí v řadě, tentokráte se ziskem 26 mandátů (ze 199) v Zemském sněmu (*Országgyűlés*).²

Předkládaný text se tak zaměřuje na analýzu výše jmenovaných politických stran a hnutí, a to se zvláštním zřetelem na jejich ideologické zázemí, programatiku a rétoriku. Jak se ale liší jednotlivé stranicko-politické systémy a jejich elektoráty, liší se i rétorika a programatika tamních krajně pravicových stran. Cílem textu proto je porovnat zkoumané politické strany prostřednictvím následujících dvou výzkumných otázek: Jaká je hlavní ideologie zkoumaných stran a do kterého proudu či směru krajní pravice patří?

1 Metodologie a data výzkumu

Text článku je koncipován do podoby idiografické případové studie převážně interpretujícího a částečně také deskriptivního charakteru, která má následující podobu. První část textu se zaměřuje na konceptualizaci krajní pravice v současném politologickém výzkumu, včetně rozboru jejich hlavních ideologických směrů. Předkládaná práce přitom vychází zejména z „maximální“ definice Casa Muddeho (2007). Jedná se zatím o nejrozsáhlejší a autory často používanou definici krajní pravice, která se opírá o nativismus, autoritarismus a populismus. Muddeho přístup proto poslouží jako výchozí rámec pro detailní analýzu ideologického zázemí všech sledovaných stran. Druhá část textu se již věnuje synchronní

srovnávací analýze tří vybraných krajně pravicových politických subjektů z prostoru postkomunistické střední Evropy (LSNS na Slovensku, SPD v České republice a Jobbik v Maďarsku), a sice v kontextu výsledků posledních parlamentních voleb, které proběhly v roce 2016 na Slovensku, v roce 2017 v České republice a v roce 2018 v Maďarsku.

Jádrem výzkumu ideologického profilu subjektů jsou všechny dostupné stranické dokumenty. Analýza tak jednak čerpá z politických a volebních programů stran, přičemž do výzkumu jsou zahrnuty pouze volební programy, se kterými politické subjekty pracovaly před dosud posledními parlamentními volbami (SPD 2017; Kotleba-LSNS 2016a; Jobbik 2018a). Studie dále vychází z dat uvedených ve stranických médiích či v politických prohlášeních. Dalšími zdroji dat jsou stranické analýzy, rozhovory v médiích, závěry z konferencí, předkládané návrhy zákonů, blogy, projevy členů stran před poslanci a jejich komunikace na sociálních sítích a v médiích. Analýza se ve všech případech zaměřuje zejména na výsledky politické a komunikační činnosti zkoumaných stran v období příprav na příslušné parlamentní volby (tj. od roku 2015) do současnosti.

2 Krajiné pravice v teoretické perspektivě

Přesné určení povahy krajní pravice je kvůli jejímu širokému pojetí stále složité a dodnes neexistuje jednotná definice, která by uspokojivě charakterizovala krajně pravicový tábor. Zdrojem tohoto nejednotného přístupu je přitom již samotná výchozí terminologie. Na evropském kontinentu se výzkum více přiklání k použití pojmu extrémní pravice, v mimoevropských zemích je frekventovanější spíše termín radikální pravice (Kopeček, 2007, s. 215). Hranice mezi pravicovým extremismem a radikalismem jsou však často propustné. Pro analýzu sledovaných subjektů je proto vhodnější používat ucelený termín. Tím je krajní pravice neboli ultrapravice či extrémní pravice (Mareš, 2003, s. 33).

V případě politických stran se při popisu krajní pravice jedná o již ustálenou stranicko-politickou (či duchovní) rodinu; termín je navíc vhodný ke konceptualizaci a operacionalizaci stále velmi komplikované problematiky (Smolík, 2013, s. 34). Termín ultrapravice se v praxi používá pro označení skupin, které sahají od ultrakonzervativního nacionalismu přes pravicový populismus až k neofašismu³ a neonacismu⁴ (Charvát, 2007, s.

18). Subjekty z této stranické rodiny musí být na pravolevé politické ose umístěny zcela vpravo, a to tak, že za nimi se již nenachází žádná jiná strana. Dále je patrná přímá návaznost na fašistické zásady, a konečně, subjekty z tohoto politického kontinua upřednostňují hodnoty a témata, která odmítají a delegitimizují demokratický systém (Kopeček, 2007, s. 284–285). Právě antidemokratické (antisystémové) a protiústavní tendence jsou projevem zejména extremistických stran (Štefančík, 2013, s. 19).

Krajní pravice nemá svojí vlastní a ucelenou ideologii. Průkazná návaznost pravicově extremistické orientace je však z pohledu historické zkušenosti nejviditelnější na fašismus a nacismus (Mareš, 2003, s. 52–53). Základem většiny směrů krajní pravice je také nacionalismus. Současná krajně pravicová uskupení se od sebe z pohledu ideologického základu značně liší, některé naopak v mnohém překrývají. Přesto se dají podle politického programu rozdělit do tří skupin, kam patří pravicoví populisté, neofašisté a neonacisté (Charvát, 2007, s. 71).

Rozhodujícím aspektem při hledání společných znaků krajní pravice jsou „supertémata“ či „univerzálně přitažlivá témata“, kam patří především vymezení vůči přistěhovalcům a vyhraněný způsob vnímání národa (Pytlas, 2017, s. 24). Nabízí se však otázka, zda strana, mezi jejíž hlavní témata patří boj proti migraci, a která si za svojí hlavní ideologii přisvojila nacionalismus, avšak ve své agendě nevykazuje známky anti-systémovosti, stále patří do skupiny krajně pravicových subjektů (Pytlas, 2017, s. 24)?

Odpovědí může být široce vymezený koncept krajní pravice, který představil Cas Mudde (2007). Ve svém „maximálním“ pojetí vychází z nativismu, kde spojuje nacionalismus⁵ a xenofobii v jednu ideu, což je základní znak charakterizující krajní pravici. Státy by měly být obydleny výlučně členy domácí skupiny (tj. národem); jakékoliv nepůvodní znaky zásadně ohrožují vnitřní homogenitu národního státu. Nacionalismus přitom může být jak etnický, tak státní. Dalším důležitým atributem je autoritarismus⁶, na který je nutné pohlížet především jako na striktně řízenou společnost, v níž se porušování pravomocí přísně trestá. Důležitou roli zde přitom sehrávají pojmy jako právo a pořádek, které jsou spojeny s představou o policejním a soudním aparátu tvrdě postihujícím kriminalitu. Finálním prvkem ideologického základu „maximální“ definice je

populismus, jehož ústřední myšlenkou je rozdělení společnosti na dvě skupiny, a sice „čistý lid“ a „zkorumpovanou elitu“, a zároveň tvrzení, že politika by měla být projevem obecné vůle lidu (Mudde, 2007, s. 21–23). Na populismus přitom může být nahlíženo také jako na mocenskou strategii, jež se soustřeďuje na metody a nástroje získávání a vykonávání politické moci (Kubát, 2016, s. 15). V případě pravicového (zejména evropského) populismu jsou nejviditelnější anti-elitářské postoje, averze vůči vzdělaným mezinárodním skupinám lidí a technokratickému zřízení, které v současnosti ztělesňuje především Evropská unie, což samo o sobě slouží jako preferovaný „koncept nepřítel“ (Fitzi, 2019, s. 5).

3 Současná krajní pravice ve střední Evropě

S ohledem na výše řečené se empirická část předkládané případové studie zaměřuje na výzkum následujících vlastností u zkoumaných politických stran: a) pojetí národa a vlastenectví, a tedy zda strany přebírají znaky nacionalismu; b) vztah k etnickým a společenským menšinám neboli zda a vůči komu jsou jejich projevy xenofobní; a v neposlední řadě c) postoj subjektů k ostatním politickým stranám, elitám, politickému uspořádání, zavedenému ústavnímu systému a Evropské unii.

3.1 Svoboda a přímá demokracie

Hnutí SPD získalo registraci u Ministerstva vnitra České republiky v červnu 2015. Hlavním iniciátorem vzniku nového politického projektu se stal podnikatel Tomio Okamura⁷, který po ustavující konferenci SPD na podzim 2015 zaujal místo předsedy hnutí. Spolu s ním byli v zakládajícím výboru současný místopředseda hnutí Radim Fiala⁸ a dnes již bývalý člen a tajemník hnutí Jaroslav Staník. S oběma Okamura spolupracoval již v době existence hnutí Úsvit přímé demokracie Tomia Okamury.⁹ Právě na toto hnutí SPD programově a částečně také ideologicky navazuje, v mnoha ohledech je jeho přímým pokračovatelem, zejména ve využití *image* a strategie (Císař, Navrátil 2019, s. 193).

SPD se profiluje jako vlastenecké hnutí prosazující patriotismus, které odmítá „tolerovat nepřizpůsobivé skupiny“ a „trvá na zachování národních hodnot“ (SPD, 2015a). Mezi cíle SPD patří zavedení přímé

demokracie, zpřísnění imigračních podmínek či odvolatelnost politiků. Politika SPD je podobná Úsvitu, nicméně SPD vykazuje o něco vyšší míru radikalizace (Havlík, 2015, s. 132). Hnutí SPD pak efektivně pracovalo s agendou tradičních pravicově extremistických seskupení, ovšem hnutí nelze podle definice využívané Ministerstvem vnitra označit za extremistické (Ministerstvo vnitra ČR, 2018).

3. 1. 1 Pojetí národa a vlastenectví

Hnutí SPD má několik (nejen programových) dokumentů, ve kterých formuluje své postoje, ideje a názory směřující k pojetí národa a vlastenectví. V politickém programu lídři SPD neuznávají evropskou integraci, kterou označují za chybný projekt spojený „s faktickým oslabením a likvidací národních států a národů Evropy“ (SPD, 2019a). Odkazují se přitom na národní tradice vycházející z kořenů židovské, křesťanské a antické kultury a jakékoliv jiné vlivy, zejména v Evropě „probíhající islamizace“, jsou s těmito hodnotami neslučitelné. Cizinci, kteří se chtějí usadit v České republice, musejí tyto národní hodnoty respektovat. SPD v politickém programu zároveň upozorňuje, že „naši vlast“ budovali „naši předkové“ a vyzývá: „Buďme skutečnými pány ve své zemi. Buďme dobrými vlastenci“ (SPD, 2019a). Udržení a posílení české národní i státní suverenity je pro SPD prioritou čísla jedna a pouze čeští občané smějí rozhodnout, koho do země pustí a koho nikoliv (SPD, 2015 b). V souvislosti s tím se SPD vyslovalo proti prohloubení spolupráce mezi Německem a Francií, která umožní ztrátu „suverenity České republiky a její faktickou přeměnu v kolonii pod francouzsko-německým diktátem“ (SPD, 2019 b).

3. 1. 2 Vztah k etnickým a společenským menšinám

SPD současně důsledně neuznává „multikulturní ideologii, která je nástrojem islamizace, a odmítá pozitivní diskriminaci a preferenci občanů na základě rasy, etnika nebo náboženství“ (SPD, 2019a). Na prvním místě říká „ne islámu“ a toto téma spojuje především s odmítáním migrantů, zejména ze subsaharské Afriky nebo Sýrie (SPD, 2017). Proti násilnému vniknutí migrantů do EU a překonání jejich hranic „je pouze jediná odpověď suverénní země, a tou je rozkaz k palbě“ (Fiala, 2018).

Členové hnutí v rámci mobilizační strategie také opakovaně organizovali četné demonstrace a vyzívali k protestům „proti nelegální migraci a islamistům“ (SPD, 2015c). A protože hnutí SPD se aktivizovalo zejména v reakci na „probíhající islamizaci“, podali jeho poslanci „do Sněmovny zákony na zákaz islámského zahalování na veřejnosti i zákaz propagace nenávistné muslimské ideologie“ (Fiala, 2019a).⁸

SPD apeluje také na zachování a rozvoj „klasické tradiční rodiny“ (Fiala, 2019 b). Hnutí upozorňuje i na „zvrácenou genderovou teorii v praxi“, kterou označuje za „zrůdnou ideologii vycházející z neomarxismu“ (Fiala, 2019c).

3. 1. 3 Vztah k elitám, politickému a ústavnímu uspořádání a EU

Kriticky se staví SPD rovněž k současnému politickému uspořádání. SPD prosazuje radikální změnu politického a ústavního systému, přičemž profil SPD je postaven na zavedení přímé demokracie. Základem je „široké referendum“, které by mělo být nejvyšším projevem vůle občanů a jež by mělo vyústit přímou volbou a odvolatelností politiků (SPD, 2019a).⁹ Za stabilní politický systém považuje SPD model založený na menším počtu poslanců. V jednom z návrhů kalkuluje se snížením ze současných 200 na 81 poslanců (SPD, 2015d), což je stejný počet, jako je senátorů. Senát chce přitom SPD zrušit úplně. I přes to, že Okamura je bývalým senátorem¹⁰, nevidí v jeho existenci žádný důvod.

Hnutí dále vyžaduje tvrdé postihy za korupci. Zavázalo se prosazovat uzákonění osobní, hmotné a trestní odpovědnosti politiků, soudců, státních zástupců a exekutivy (SPD, 2019a)¹¹, protože za nositele veškerých problémů považuje výhradně politiky a vládu. Na vládnoucí elity nahlíží SPD jako na „nepostižitelné tuneláře“ (Okamura, 2017a) s „fašizujícími tendencemi“ (Okamura, 2017 b). Uvnitř současné demokracie vše řídí „kmotrovské stranické mafie“ a jejich „falešné hry“ (SPD, 2019a).

Vztah k EU a jejím nařízením definuje SPD ve většině svých dokumentů. Hnutí spojuje činnost evropských úředníků výhradně se vznikem takzvané uprchlické krize, jejímž důsledkem je příchod nepřizpůsobivých migrantů a „islámských náboženských fanatiků“ (SPD, 2019a). SPD prosazuje „konec diktátu EU“ a především referendum o vystoupení České republiky z EU (SPD, 2017).

3.2 Kotleba – *Ľudová strana Naše Slovensko*

Strana Kotleba-ĽSNS zahájila svoji činnosť na podzim roku 2010. Jejím spoluzakladateľom a predsedom je Marian Kotleba.¹² Za historickú predchádzajúcu ĽSNS je považovaná strana Slovenská pospolitosť – Národná strana (SP-NS)¹³, na ktorú ĽSNS priamo navazuje. Propojenie oboch politických subjektov sa z pohľadu straníckej činnosti, programových bodov a súčasných členov nedá poprieť (Budajová, 2018, s. 105).

Profil strany Kotleba-ĽSNS je založený na predstave jedinej a skutočnej opozície voči zločineckému „demokratickému“ systému. S ohľadom na príkazné programové a ideologické propojenie s drívějším uskupením SP-NS, v němž je prítomná napríklad protirómska či protimigračná agenda, je ĽSNS označovaná za stranu, ktorá na Slovensku symbolizuje ambice ravicového extremizmu a zároveň je jeho hlavným predstaviteľom (Mesežnikov, Gyárfášová 2016, s. 19; Nociar 2012, s. 5; Pirro 2015, s. 199).¹⁴

3. 2. 1 Pojetí národa a vlastenectví

Strana Kotleba-ĽSNS spojuje podporu slovenského národa s predstavou o vybudovaní nezávislého štátu. V politickom programe chcú lídri strany vytvoriť takový národný štát, v němž by bol Slovák pánom a nikoliv „otrokem“ vo službách cizincov a prisťahovalcov. Vládnout by mali „vlastní“ ľud podľa „našich“ národných zájmov (Kotleba-ĽSNS, 2019). Ve volebnom programe strana Kotleba-ĽSNS zdôrazňuje tiež potrebu nezávislosti Slovenska v ekonomickej oblasti. Základne odmieta privatizáciu, požaduje navrátenie veškerého majetku do rúk štátu a ponúka i osvobozenie Slovenska z „otroctví mezinárodného bankérství“ (Kotleba-ĽSNS, 2016a).

Strana sa považuje za nositeľa národných, kresťanských a sociálnych princípov. Odkazuje sa prítom na Ľudovíta Štúra, slovenského vlastence a buditeľa, a Andreja Hlinku, predstaviteľa slovenského národného hnutia a zakladateľa Hlinkovej slovenskej ľudovej strany¹⁵, ktoré nazýva národnými veľikánmi (Kotleba-ĽSNS, 2019). Medzi ne počítá tiež Jozefa Tisa, prezidenta Slovenského štátu, patrúciho v rokoch 1939 až 1945 medzi satelity nacistického Nemecka. Strana odmieta uznať Slovenské národné povstanie a miesto toho chváli fašistický štát (Gyárfášová, 2019, s. 200). Tieto sympatie (stejně jako k nacistickému Nemecku) sa odrážajú i v symbolickej rovine.¹⁶

3. 2. 2 *Vztah k etnickým a společenským menšinám*

Členové strany nechtějí dopustit, aby se musel slovenský občan komukoli a jakkoli přizpůsobovat (Kotleba-LSNS, 2019). Strana se zavázala bojovat proti Romům, které nazývá výhradně cikány. Právě oni jsou označováni za strůjce veškeré kriminality a zločinů na Slovensku. Slušení lidé „jsou dennodenně okrádání, znásilňováni a vražděni cikánskými extremisty“ (Kotleba-LSNS, 2016a). Právě kvůli narůstajícímu „cikánskému extremismu“ prosazuje Kotleba-LSNS zavedení domobrany¹⁷, jejímž cílem by měla být preventivní hlídková činnost a ochrana zdraví a života obyvatel (Kotleba-LSNS, 2017a).¹⁸ Prvním pokusem o nastolení domobrany bylo samovolné hlídkování členů a příznivců strany Kotleba-LSNS na některých vlakových tratích.¹⁹

Stoupenci strany dále chtějí zabránit transformaci nejrůznějších sekt a nárůstu náboženských skupin (Kotleba-LSNS, 2016 b). Výroky některých z nich míří hlavně proti sionistům²⁰, státu Izrael a Židům. Předseda topolčanské okresní organizace strany Anton Grňo na svém facebookovém profilu napsal, že „zlo rozsévá židovská obec na Slovensku svými příkazy, zákazy, nerespektováním naší historie a našeho národa“. Tehdejší předsedkyně organizace Kotleba-LSNS v Hlohovci Jana Repčoková se pro změnu vyfotila se soškou Panny Marie a fotografii doplnila popiskem: „Stačí se podívat na ten ksicht a nos. Každému je jasné, že je to smradlavý židák i bez té hvězdy“ (Benčík, 2019). Poslanci Kotleba-LSNS se „v duchu křesťanských tradic“ staví také proti registrovanému partnerství homosexuálů.²¹

3. 2. 3 *Vztah k elitám, politickému a ústavnímu uspořádání a EU*

Vůči současnému politickému uspořádání se strana Kotleba-LSNS vymezuje již úvodním sloganem Odvahou proti systému!, který je součástí jejího stranického loga. Základem této odvahy je „nekompromisní program a otevřená a úderná rétorika“ (Kotleba-LSNS, 2019). Členové Kotleba-LSNS varují před „systémem, který útočí“, a politiky nazývají mafií, obviňují je ze „vzájemných politických kšeftů“ a „předstíraných opozičních konfliktů“ (Kotleba-LSNS, 2017a, s. 3). Mezi prioritami strany je snížení počtu poslanců v Národní radě ze 150 na 100. Hlavním důvodem je zrychlení dynamiky rozhodování ve státě, čímž by se omezilo „zbytečné politikaření, ušetřilo by se 18 milionů euro za 4 roky a zároveň

by zůstal demokratický charakter Národní rady“ (Kotleba-ĽSNS, 2017 b, s. 6).²² Kritika rovněž směřuje k nevládním organizacím, jejichž činnost slibuje prošetřit (Kotleba-ĽSNS, 2016a).

Již od zahájení své činnosti zaujímá strana Kotleba-ĽSNS „Anti EU“ postoj. Mezi její hlavní priority patří dosažení politické nezávislosti na EU (Kotleba-ĽSNS, 2019). Veškerá nařízení považuje strana za „bruselský diktát, proti kterému je nutné se postavit“ (Kotleba-ĽSNS, 2016a). Členové Kotleba-ĽSNS se zavázali spustit referendum o vystoupení Slovenska z Evropské unie.²³ Její poslanci pak v souvislosti s tímto tématem (neúspěšně) usilovali také o částečnou změnu Ústavy Slovenské republiky.²⁴

3.3 Hnutí za lepší Maďarsko

Hnutí Jobbik bylo založeno v říjnu 2003.²⁵ Předsedou se stal Dávid Kovács, který vedl Jobbik do parlamentních voleb konaných v roce 2006 v rámci aliance vytvořené s krajně pravicovou Stranou maďarské spravedlnosti a života (Magyar Igazság és Élet Pártja, MIÉP).²⁶ Po těchto volbách se stal lídrem hnutí Gábor Vona.²⁷ Od léta 2018 je předsedou Jobbiku Tamás Sneider. Hnutí se aktivizovalo zejména kvůli tomu, aby se vytvořily „lepší duchovní i materiální podmínky pro život maďarských občanů“ (Jobbik, 2003). Jedním z hlavních cílů nového hnutí bylo zejména prosazení přísnějších migračních zákonů, dokončení demokratizace politického systému v Maďarsku či revize Trianonské smlouvy.²⁸

Jobbik se od svého vzniku profiluje jako hodnotově orientované, konzervativní, vlastenecko-křesťanské politické hnutí s radikálním přístupem (Jobbik, 2003). V maďarsku patří toto hnutí mezi hlavní reprezentanty krajní pravice s protiromskými či antisystémovými postoji (Pirro, 2019, s. 162). Členové hnutí postavili v Maďarsku zcela nové jádro pravicového extremismu. Pomocí nejrůznějších stranických médií následně rozšířili celou síť, kam přivedli další pravicově extremistické organizace či subkultury, a tím přilákali i pozornost některých voličů (Pytlas, 2017, s. 39; Csomor, 2015, s. 22).

3. 3. 1 Pojetí národa a vlastenectví

Pro hnutí Jobbik, který se sám označuje za „vlasteneckou sílu“ (Jobbik, 2019 b), je prioritou vytvoření moderního národního ideálu, který bytostně

spojuje s existencí samostatného státu. Hnutí Jobbik přitom propojuje maďarskou národní identitu s velikostí státních hranic. Dlouhodobě usiluje o revizi či úplné zrušení Trianonské smlouvy, kterou členové Jobbiku vnímají jako syndrom či národní tragédii a nenapravitelné narušení tisícileté jednoty Karpatské kotliny (Jobbik, 2016a). Jedním z návrhů hnutí je, aby se aktivizovali maďarské menšiny žijící v sousedních zemích a staly se tak zcela nezávislé a autonomní, čímž by se podstatně zvětšila i velikost Maďarska (Jobbik, 2017). Jobbik tuto myšlenku podporuje a sjednocení národních komunit považuje za svojí morální povinnost a prvořadý úkol (Jobbik, 2018a, s. 28).

S tím souvisí i programová teze o tom, že základem maďarské identity „je duše maďarského lidu a národní vědomí“ (Jobbik, 2019a). Jobbik proto usiluje o menší centralizaci státu a prosazuje, aby se role mezi lidem a státem vyměnily. V ideálním případě by tak nebyl lid podřízen státu, ale naopak stát maďarskému lidu.

3. 3. 2 Vztah k etnickým a společenským menšinám

Pro hnutí Jobbik je významným a aktuálním tématem také pozice maďarských etnických menšin uvnitř maďarského státu. Členové hnutí na jedné straně podporují zlepšení situace menšin žijících v Maďarsku³⁰, zejména pak německou komunitu, na straně druhé však důrazně varují před rostoucími problémy, jež pramení z nedostatečné asimilace, která je nejčastěji viditelná u Romů. Jsou to především „cikáni, jejichž zločin musí být odstraněn“ (Jobbik, 2019 b). Postavení menšin vnímá Jobbik jako chaos, který zmizí s totální přestavbou sociálního systému (Jobbik, 2018a, s. 61).

Hnutí Jobbik je dále proti přijímání dvojího občanství. Za velkou překážku, která sužuje maďarské občany, považuje především dopady migrační krize, zejména nekontrolovatelný pohyb lidí podél vnějších hranic (Jobbik, 2018a, s. 30). V akčním plánu proti přistěhovalectví chtějí členové hnutí udržet plot na jižní hranici, odmítnout jakékoli kvóty na přidělování všech migrantů a zcela zastavit anti-migrační propagandu, a to jak na národní, tak i celoevropské úrovni (Jobbik, 2016 b; Jobbik, 2018 b).

Rétorika Jobbiku je namířena rovněž proti některým náboženským skupinám. Za strůjce současných problémů Maďarska mohou podle členů

hnutí především Židé, kteří představují „národní bezpečnostní riziko“, a proto je potřeba mít některé z nich pod dohledem (Dunai, 2012). Jobbik dříve navrhoval přijetí nouzové legislativy podobné válečnému stavu, protože „na pozadí cikánské kriminality jsou Židé, kteří mají bohatství z rozpadající se země a radostně si mnou ruce“ (Counter extremism, 2019).

3. 3. 3 Vztah k elitám, politickému a ústavnímu uspořádání a EU

Jestliže se Maďarsko potýká se sociálními, ekonomickými a politickými problémy, pak jsou podle hnutí Jobbik na vině všechny vlády, které byly za posledních 25 let u moci (Jobbik, 2019 b). Jobbik kritizuje zejména průběh ekonomické a politické transformace, které hodnotí jako nepodařené, protože jsou příčinou rozbujele korupce, kterou chce Jobbik tvrdě trestat jako nejtěžší zločin. Postihy by se přitom měly týkat nejen současných, ale i bývalých politiků, protože „korupce je produktem ryze politické sféry“ (Jobbik, 2019 b). Politická elita a politici nesplnili podle Jobbiku očekávání, navíc selhali na všech představitelných úrovních, proto by měli být více pod dohledem – měla by být zrušena jejich imunita a vytvořena nezávislá komise pro kontrolu nabytí a koncentraci jejich majetku (Jobbik 2018a). Hnutí formuluje svůj postoj k politice také tím, že se zcela distancuje od současných politiků, které nazývá „vzdálenými cizinci, oligarchy a místodržiteli, jejichž jedinou výsadou je vládnout nad lidmi“ (Jobbik, 2019a).

O „navrácení Maďarska zpět lidem“ usiluje Jobbik také v reakci na politiku Evropské unie³¹, kvůli níž „je Evropa v krizi a nemocná“ (Jobbik, 2015). Hnutí chce kompletní restrukturalizaci EU, a to včetně revize přístupových smluv pro nové členské země a ústavou zaručenou možností spustit referendum o vystoupení Maďarska z unie (Jobbik, 2015). Maďarsko pak podle hnutí nemělo nikdy vstoupit do EU; za současné „katastrofální“ situace je přesto lepší zůstat členy, pokusit EU reformovat zevnitř a vytvořit z Maďarska respektovaného člena (Jobbik, 2017; Jobbik, 2018a). S tím souvisí i národní obrana. Jobbik se nespolehá na členství v EU či NATO, které považuje za nefunkční federalistické politické systémy, a preferuje vybudování nezávislé pohraniční stráže (Jobbik, 2018a, s. 27).

4 Výsledky výzkumu

Přidržíme-li se „maximální“ definice krajní pravice Casa Muddeho (2007), která je výchozím teoretickým konceptem této analýzy, je nezbytné u jednotlivých stran samostatně rozebrat a porovnat každou ideologickou vlastnost (viz Tabulka č. 1). Uvedené citace či politické a volební programy všech analyzovaných stran především ukazují na silné zastoupení názorů prosazujících národní a vlastenecké zájmy (viz SPD, 2017a, 2019a; Kotleba-LSNS, 2016, 2019; Jobbik, 2018a, 2019a).

U hnutí SPD tvoří základní osu vnímání národa a vlasti především národní tradice ve smyslu návratu do dob, kdy Česká republika nebyla členem Evropské unie. Intenzivní jsou především odkazy na budování ryze české státní i národní samostatnosti bez vlivu jakýchkoli jiných národů a mezinárodních institucí. Proto SPD většinou (či spíše výhradně) odmítá přijetí muslimů na území ČR, „nepřizpůsobivé“ Romy a migranty vůbec. Tento xenofobní aspekt odpovídá snahám o nastolení nezávislého a monokulturního národa tvořeného pouze z populace „vlastního“ státu (Mudde, 2007, s. 16). Vnitřní homogenizaci státu pak může ochránit totálním odloučením nebo vyloučením (v pojetí SPD se jedná o separování ČR od EU a NATO, a tím i přijímání jejich politik). Z analyzovaných dokumentů hnutí je také zřejmá klasická populistická dichotomie: vůle lidu by měla mít přednost před tuneláři seshora. Národ má mít větší roli při rozhodování o fungování státu, což SPD vnímá jako vyšší projev vůle lidu. Tím na sebe přebírá prvky státního (občanského) nacionalismu, který se v praxi většinou kombinuje s etnickým nacionalismem (Mudde, 2007, s. 17). Zde je patrné i rozdělení na „čistý lid“ a „zkorumpovanou elitu“ (Mudde, 2007, s. 23). Navíc korupce by měla být v očích SPD tvrdě trestána. Přísnější právní řád zaručí přísné postihy pro politiky i soudce. Tyto znaky však samy o sobě ještě nejsou výrazem extrémního či radikálního postoje. Uvedené představy o jednotné společnosti již ale korespondují s vírou v přesně uspořádaný řád spojený s neúprosnými tresty za porušení autority (Mudde, 2007, s. 23).

Strana Kotleba-LSNS je postavena na poselství nezávislého státu řízeného výhradně slovenským národem, který čerpá z tradic Slovenského státu. Snahou této strany je zcela změnit fungování Slovenské republiky

a vytvořit hrdý a sebevědomý národ. Některé změny by se však neobešly bez zásahu do slovenské ústavy a právního řádu. A protože hlavním nebezpečím pro udržení homogenního státu jsou myšlenky a jednání nepůvodních obyvatel dané země (Mudde, 2007, s. 18), je proto strana Kotleba-ĽSNS v opozici vůči minoritním skupinám lidí, zejména proti Romům a Židům, a také vlivu Sionistů, tedy politice státu Izrael. Pojetí národa se tak u strany ĽSNS odráží v důrazném prosazování jeho jednoty a síly, a ve výběru pouze původní, tj. jediné přijatelné, národní kultury (etnický nacionalismus). Svým prohlášením o nutných změnách nepružného politického systému a řádu („nekompromisní politický program“ a „úderná rétorika“), jehož základem je zejména zásah do fungování parlamentního systému (např. snaha o snížení počtu poslanců v Národní radě), naplňuje strana ĽSNS představu o striktně řízené společnosti s důrazem na vymáhání práva a pořádku, zejména vůči politikům a „nepřízpusobivým“ menšinám. Formou určité ochrany je myšlenka zavedení domobrany či pořádkových hlídek. Dřívější gardistické aktivity některých členů strany, včetně nošení střelných zbraní, vykazují znaky militarismu, tedy jedné z vlastností silného státu (Mudde, 2007, s. 21).

Hnutí Jobbik usiluje o znovuvytvoření národní maďarské identity. Nejedná se však o spojení Maďarů na území Maďarska, nýbrž o propojení maďarských menšin žijících mimo svou vlast s maďarským národem. Jobbik směřuje k upevnění vnitřní homogenity státu a v tomto procesu počítá i s maďarskými menšinami žijícími mimo území Maďarska, které hnutí počítá do národa. Tyto snahy mohou v praxi vyústit jejich zařazením do teritoriálního státu či dokonce expanzí vnějšího státu (nacionalismus s vnitřní homogenizací a vnější exkluzivitou, viz Mudde, 2007, s. 17). Centrem národní politiky (*nemzetpolitika*) hnutí Jobbik je vypořádání se s „trianonským traumatem“. Toto téma však spíše podpořilo zpolitizování historického dědictví a současný ultranacionalismus (Pytlas, 2016, s. 155). Značně zpolitizované hnutím Jobbik je i téma „romské kriminality“, a to až do radikální podoby, což subjektu pomohlo k nárůstu popularity a volebnímu úspěchu (Pytlas, 2016, s. 188). Tvrdé postihy jsou namířeny právě vůči romské menšině, pod přísným dohledem ale mají být i zkorumpovaní politici. Zde se dá proto uplatnit koncept vymáhání práva a pořádku. Patrný je i postoj „my“ vs. „oni“ („Maďaři vs. Romové“,

„Maďaři vs. Židé“ či „Maďarští Slováci vs. Slovanští Slováci“), který se podobá xenofobně nacionalistickým reakcím majoritní části populace vůči domorodým, avšak minoritním obyvatelům (Mudde, 2007, s. 19).

Značně problematické je však označení všech analyzovaných subjektů za krajně pravicové v kontextu jejich vztahu k současné politice Evropské unie. Jakkoli jsou ve větší či menší míře negativní, nejedná se automaticky o znak primárně určující jejich radikální či extrémní povahu. To samé platí i pro jejich postoj ke společenským menšinám, konkrétně pak vůči homosexuálům nebo transvestitům. Východiskem může být, že tyto (pro všechny strany shodné) atributy se vždy propojují s dalšími a již rozhodujícími charakteristickými znaky. Politika EU je odmítána kvůli vytvoření svébytného a nezávislého národa, kam patří jen pracující, neškodná a ze zavedeného pořádku nevybočující populace. Pro ostatní, nejčastěji „nepřizpůsobivé“, „divné“ a „nežádoucí“ obyvatele v konceptu vytváření „zdravého“ národa není místo. Anti-postoje a trvalé odmítání všeho ne-národního ve spojení s vidinou po radikální změně řádu však dohromady tvoří jádro, které již umožňuje jejich snadnější identifikaci a zařazení do tábora krajně pravicových stran a hnutí.

Tabulka č. 1. Ideologické prvky krajně pravicových stran

Ideologie	SPD	Kotleba-LSNS	Jobbik
Nativismus			
<i>Nacionalismus</i>			
etnický	✓	✓	✓
státní (občanský)	✓	X	✓
<i>Xenofobie</i>			
Anti-romský postoj	✓	✓	✓
Anti-židovský postoj	X	✓	✓
Anti-muslimský postoj	✓	✓	X
Autoritarismus			
<i>Právo a pořádek</i>	✓	✓	✓
<i>Militarismus</i>	X	✓	X
Populismus			
„Čistý lid“ a „zkorumpovaná elita“	✓	X	✓

Zdroj: vlastní zpracování

Ideologický základ všech zkoumaných subjektů tedy tvoří nacionalismus. Hlavním atributem určujícím ideologii hnutí SPD je nativismus. Hnutí má prvky jak státního (občanského) a etnického (kulturního) nacionalismu, tak i xenofobie, které se následně prolínají se znaky pravicového populismu postaveného na dichotomii „lid“ a „elita“. Ideologie strany Kotleba-ĽSNS vychází z neofašismu, která má dále prvky etnického nacionalismu a xenofobie, přičemž značně patrné jsou i znaky antisemitismu. Pro hnutí Jobbik je typický nativismus, kombinující státní i etnický nacionalismus s xenofobií a prvky antisemitismu, a pravicový populismus, rozdělující společnost na „lid“ a „elitu“. Hnutí SPD lze na základě ideologického vymezení zařadit do skupiny ultrapravicových populistů, strana Kotleba-ĽSNS je reprezentantem neofašistů a hnutí Jobbik odpovídá svým ideologickým profilem spíše skupině ultrapravicových populistů až ultrakonzervativních nacionalistů.

Závěr

Předkládaný text si kladl za cíl analyzovat tři krajně pravicové subjekty ve střední Evropě, které jsou zastoupené v národních parlamentech. Studie se zaměřila na české hnutí SPD, slovenskou stranu Kotleba-ĽSNS a maďarské hnutí Jobbik. Hlavním záměrem bylo detailně prozkoumat jejich ideologii, programatiku a rétoriku a zodpovědět na výzkumné otázky: Jaká je hlavní ideologie zkoumaných stran a do kterého proudu či směru krajní pravice analyzované strany patří? Rozhodující přitom byly poslední parlamentní volby, které se v roce 2016 na Slovensku, v roce 2017 v České republice a v roce 2018 v Maďarsku. Výchozím teoretickým rámcem pro analýzu se přitom stala „maximální“ definice krajní pravice Casa Muddeho (2007).

Analýza vybraných případů v první řadě ukázala, že sledované subjekty důrazně prosazují národní a vlastenecké zájmy. Role samostatného a nezávislého státu, který je složený výhradně z monokulturního národa, je pro strany prioritou, jež prosazují v politických a volebních programech. V případě hnutí SPD a strany Kotleba-ĽSNS však existuje značný překryv mezi ideologií a většinou dostupných programů. Shodné jsou především opakující se série nejružnějších anti-postojů (vůči EU, migrantům,

NATO a „nepřizpůsobivým“ občanům) či pokusů o změnu politického či ústavního systému (zavedení přímé demokracie či referenda o vystoupení z EU). Mobilizační strategie hnutí Jobbik spíše vychází z mnoha obecných konstatování a poukazování na existující problémy, které vyžadují včasné řešení. Tím se od zbývajících dvou subjektů liší a volebním programem 2018 naznačil Jobbik příklon spíše k mainstreamovému proudu než ke krajní pravici. Na druhé straně se však ve své rétorice vymezuje proti vládním elitám a menšinám (zejména pak vůči Židům a Romům) a mnohem více tvrději volá po zavedení přísnějšího společenského řádu, než jak uvádí ve volebním programu.

Ideologie všech sledovaných stran vychází z nacionalismu. Strana Kotleba-ĽSNS následně navazuje na ideologii fašismu a lze ji zařadit do skupiny neofašistů. Hnutí SPD a hnutí Jobbik pak zastupují skupinu pravicových populistů; Jobbik se také přibližuje k ultrakonzervativnímu nacionalismu. Jobbik a Kotleba-ĽSNS pak mají ve své rétorice prvky antisemitismu a antisionismu. Naopak SPD se více zaměřuje proti migrantům, zejména vůči muslimům, kteří jsou pro hnutí stěžejní volební téma, jež propaguje a oživuje zejména jeho lídr Tomio Okamura, a to již od existence hnutí Úsvit.

Výsledky provedené analýzy tak ukazují, že zkoumané strany mají spíše odlišnou než podobnou identitu, čemuž nasvědčuje jejich rozdílná ideologie, programatika i rétorika. Pro budoucí výzkum bude důležité sledovat zejména hnutí Jobbik, u kterého nelze vyloučit trvalý (umírněnější) programový posun v oblasti vztahů vůči Evropské unii (a celkově v zahraniční politice) či v některých dimenzích domácí politiky. Současný politický vývoj v Evropě naopak naznačuje radikálnější programový i ideologický pohyb u strany Kotleba-ĽSNS a hnutí SPD, které se trvale vymezují proti EU a cizincům, členové Kotleba-ĽSNS navíc zostřují rétoriku proti Židům a Romům. Jako další výzkumné téma proto může být snaha rozšířit či více kombinovat sadu krajně pravicových ideologických prvků a technik, které by umožnily přesnější identifikaci stran, a tím i jejich preciznější zařazení do krajní pravice.

Poznámky:

- ¹ Předkládaný text je dílčím výstupem z projektu financovaného z Interního grantového systému Metropolitní univerzity Praha, č. E26-66.
- ² V parlamentních volbách v roce 2010 získal Jobbik 47 z celkového počtu 386 poslaneckých křesel, v roce 2014 pak 23 mandátů z celkem 199 míst v Zemském sněmu.
- ³ Ideologie neofašismu navazuje na původní fašismus, politicky stojí zejména na myšlenkách nacionalismu, resp. šovinismu a anti-demokratismu. Jeho hlavním krédem je silný a zdravý národ. Neofašisté se obvykle vyhýbají biologickému rasismu a raději se zaměřují na kulturní rozdíly (např. v rétorice přítomný antisemitismus nemusí být vždy akcentován, nahrazen je spíše antisionismem a kritikou státu Izrael). Boj proti demokracii je pak u neofašistů nahrazen kritikou nepružného parlamentního systému a poukazováním na korupci (Charvát, 2007, s. 75).
- ⁴ Neonacismus navázal po druhé světové válce na nacismus. Neonacisté preferují, na rozdíl od neofašistů, kteří prosazují jednotu národa, čistotu (bílý) rasy. Neonacismus tedy představuje extrémní případ etnického (rasového) nacionalismu a klade důraz na „správný rasový původ“ (Chmelík, 2012, s. 25).
- ⁵ Nacionalismus usiluje o soulad kulturní a politické jednoty, jehož hlavním cílem je vytvoření monokulturního státu; na jedné straně se může jevit jako pokroková a osvobozující síla, na straně druhé může být reakčním a iracionálním krédem umožňujícím vůdcům sledovat politiku expanze a války, a to ve jménu národa; ústředním principem politické organizace nacionalismu je národ, proto se politický nacionalismus snaží, aby hranice státu splývaly s hranicemi národa (Mudde 2007, s. 16; Smolík 2011, s. 201; Heywood 2008, s. 159).
- ⁶ Juan José Linz v charakterizování tohoto typu nedemokratického režimu pracuje s pojmy omezený pluralismus a politická mobilizace (ustavující vlády většinou využívají mobilizace svých sympatizantů, aby docílily s jejich pomocí vybudování nového režimu) a také upozorňuje na rozpor mezi mentalitou a ideologií (Linz, 2000).
- ⁷ Tomio Okamura vstoupil do politiky v roce 2012, kdy byl zvolen senátorem ve volebním obvodu Zlín. O rok později se rozhodl podat kandidaturu na prezidenta v prvních přímých volbách, ovšem Ministerstvo vnitra ČR jeho záměr nepovolilo kvůli nedostatku platných hlasů na petičních listech.
- ⁸ Radim Fiala je poslancem Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR již od roku 2006. Ve volbách v letech 2006 a 2013 byl zvolen za Občanskou demokratickou stranu, v listopadu roku 2012 ovšem opustil její poslanecký klub a stal se nezařazeným poslancem. Ve sněmovních volbách konaných v říjnu 2013 byl zvolen poslancem za Úsvit přímé demokracie Tomia Okamury.

- ⁹ Politické hnutí Úsvit přímé demokracie založil Tomio Okamura v roce 2013. V předčasných volbách do Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR konaných v roce 2013 získalo hnutí 6,88 % hlasů a 14 mandátů. V roce 2015 po rozkolu ve straně opustil Okamura Úsvit a oznámil záměr založit nový politický subjekt. Hnutí Úsvit již v parlamentních volbách 2017 nekandidovalo a v roce 2018 zaniklo.
- ¹⁰ SPD požaduje, aby byla výslovně zakázána propagace ideologie směřující k potlačení práv a svobod člověka nebo hlásající náboženskou zášť. Za to by měl hrozit trest až pět let vězení, protože se jedná o přestupek srovnatelný s propagací nenávistných hnutí. Návrh zákona prošel v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR do 1. čtení a v době vzniku tohoto textu (jaro 2019) se chystala předlohou zabývat také vláda, která má k návrhu zatím neutrální stanovisko.
- ¹¹ SPD několikrát neúspěšně předložila poslancům návrh na zavedení celostátního referenda a změnu Ústavy České republiky, ve kterém by měl lid například rozhodovat o všech věcech vnitřní nebo zahraniční politiky státu, zrušení nebo omezení ústavně zaručených základních práv a svobod a také o zásahu do výkonu moci soudní (Poslanecká sněmovna PČR, 2017).
- ¹² Okamura vykonával mandát senátora v období od 20. října 2012, kdy byl zvolen ve volebním obvodu Zlín, do 26. října 2013, kdy se stal poslancem.
- ¹³ V tomto smyslu měl, poněkud paradoxně, potíže s nevyjasněným účetnictvím i sám Tomio Okamura. Policie vyšetřovala milionové úniky z účtu Úsvitu (Stuchlíková, Koděra, 2015) a nepřehledné finanční toky trápí údajně také hnutí SPD (Reflex, 2018).
- ¹⁴ Kotleba je aktivním politikem od roku 2013, kdy se stal županem Banskobystrického samosprávného kraje. V březnu 2019 neúspěšně kandidoval na prezidenta Slovenské republiky.
- ¹⁵ Slovenská pospolitost' (SP) vznikla v roce 1995 jako občanské sdružení, které se stalo symbolem slovenského pravicového extremismu, k němuž se v roce 2003 připojil Marian Kotleba a stal se jeho „vůdcem“ (Mesežnikov, Gyárfášová, 2016, s. 14). Právě Kotleba Pospolitosť politicky aktivizoval. Slovenské ministerstvo vnitra subjekt zaregistrovalo pod názvem Slovenská pospolitost' – Národná strana v roce 2004. Nejvyšší soud SR však stranu o dva roky později rozpustil z důvodu porušování Ústavy a mezinárodních smluv (Pravda, 2006). Lídři SP si ponechali statut občanského sdružení a ve svých aktivitách pokračují nadále. V parlamentních volbách 2010 se objevila jména některých členů SP na kandidátní listině LSNS. V roce 2012 byl Kotleba ze sdružení po sérii konfliktů vyloučen.
- ¹⁶ Za extremistický subjekt s fašistickými tendencemi označil stranu Kotleba-LSNS v roce 2017 také generální prokurátor Jaromír Čižnár, který k Nejvyššímu soudu SR podal návrh na její rozpuštění. Soud však jeho návrh zamítl. Své rozhodnutí odůvodnil například tím, že prosazování zákona o vystoupení Slovenska z EU či

NATO, které má LSNS v programu, není samo o sobě důvodem pro rozpuštění strany. Zastavit její činnost podle soudu nelze ani na základě toho, že strana jen kritizuje ústavní či právní řád (Najvyšší súd SR, 2019).

- ¹⁷ Strana Kotleba-LSNS při definování tří zmiňovaných základních principů zkratkovitě a „po svém“ interpretuje také vlastní příklon k „neoludácké“ verzi politického katolicismu (Mesežnikov, Gyárfášová 2016, s. 22).
- ¹⁸ Slovenský úrad špeciálnej prokuratúry podal v roku 2018 na Mariana Kotlebu žalobu za prečin „prejavu sympatie ke hnutiu smerujúcimú k potlačeniu základných práv a slobod“. Kotleba totiž v roku 2017 predal jedné rodinně v Banskej Bystrici šeky na částku 1488 €. Ve výkladu prokuratúry však číslo 8 znamená osmé místo v abecedě, kterým je H, což mělo symbolizovat pozdrav Heil Hitler. Číslo 14 označuje počet slov z věty amerického neonacisty Davida Lanea: „Musíme zabezpečit existenci našich lidí a budoucnost bílých dětí“ (Votrubová, 2018). Členové LSNS se také dříve oblékali do uniforem podobných těm, které nosily Hlinkovy gardy.
- ¹⁹ Zavedení domobrany inicioval zejména Marian Kotleba (Vražda, 2017, s. 12).
- ²⁰ Na podzim roku 2017 předložili poslanci Kotleba-LSNS v Národní radě návrh zákona o domobraně. Předlohu však podpořili pouze poslanci LSNS, ostatní přítomní členové Národní rady hlasovali proti přijetí zákona.
- ²¹ Samozvané vlakové hlídky ve střední a později i východní části Slovenska byly prvním výrazným činem strany Kotleba-LSNS po parlamentních volbách konaných v roce 2016. V lednu 2017 však (jako protiopatření vůči těmto snahám) začal platit zákon upravující dohled nad veřejným pořádkem. Podle něj má tuto pravomoc pouze policie nebo osoby, které určí dopravce či provozovatel železniční sítě. Navzdory zákonné úpravě ale hlídky ve své činnosti na některých tratích pokračují až dodnes (ket, 2017).
- ²² V roce 2015 podala LSNS k Okresnímu ředitelství PZ SR trestní oznámení na neznámého pachatele za veřejnou propagaci sionistického hnutí, ke kterému mělo dojít na náměstí SNP v Banské Bystrici (Kotleba-LSNS, 2015).
- ²³ Marian Kotleba vyzval v dopise tehdejšího premiéra Roberta Fica k odvolání maďarského velvyslance kvůli tomu, že koncem června 2016 vyvěsil na budovu velvyslanectví duhovou vlajku, čímž vyjádřil sympatie s akcí Duhový PRIDE Bratislava, zaměřenou na podporu lidských práv homosexuálů. Akci Kotleba nazval jako „pochod sexuálních úchyláků“ (Kotleba-LSNS, 2016c).
- ²⁴ Poslanci strany Kotleba-LSNS předkládali Národní radě návrh zákona o snížení počtu poslanců opakovaně (naposledy zkraje roku 2018), avšak pokaždé neúspěšně.
- ²⁵ Strana nejdříve sepsala petici za vystoupení Slovenska z EU. Text vydaný v roce 2016 apeloval na prezidenta republiky, aby referendum vypsal (Kotleba-LSNS, 2016d, s. 11). Stejný text strana vydala také v roce 2017.

- ²⁶ Poslanci Kotleba-LSNS v roce 2016 předložili Národní radě návrh ústavního zákona, který by umožnil z Ústavy SR vypustit následující větu: „Právní závazné akty Evropských společenství a Evropské unie mají přednost před zákony Slovenské republiky“ (Hlava I., Čl. 7, odst. 2 – pozn. autorů). Tato část textu Slovensko „ponižuje“ a staví ji pod úroveň EU (Kotleba-LSNS, 2016e).
- ²⁷ Hnutí Jobbik se transformovalo ze studentské, tehdy ještě nepolitické platformy Pravicový mládežnický spolek (Jobboldali Ifjúsági Közösség), která vznikla v roce 1999. Členové tohoto spolku se tehdy „pouze“ zaměřovali na kritiku politického života v Maďarsku. Politickou aktivizaci naplno spustili v roce 2003 (Jobbik, 2003).
- ²⁸ Aliance MIÉP – Jobbik měla v názvu také Harmadik Út, což znamená „třetí cesta“. Aliance tak chtěla voličům nabídnout alternativu vůči stávajícím a ve stranickém systému již etablovaným stranám
- ²⁹ Gábor Vona byl jednou z hlavních tváří Jobbiku, který stál za mnoha jeho úspěchy. Na předsedu hnutí rezignoval po parlamentních volbách 2018. Jobbik se pod Vónovým vedením v roce 2006 účastnil řady ostrých demonstrací namířených proti vládě Ference Gyurcsányho. Jobbik těžil převážně z protivládní rétoriky a „anti-postojů“ vůči všem tehdejším představitelům vládní koalice. Gábor Vona v roce 2007 navíc založil polovojenskou organizaci Maďarské gardy, jejímž cílem bylo bránit tradiční kulturní a národní maďarské hodnoty. Její členové nosili uniformy, které byly podobné stejnokrojům strany Šípových křížů, maďarské fašistické strany z období druhé světové války. Maďarská prokuratura následně podala návrh na zastavení všech činností organizace. Městský soud v Budapešti její žádosti vyhověl a Maďarské gardy v roce 2009 rozpustil (Holland, 2009).
- ³⁰ Dokument je jednou z pařížských mírových smluv, který stanovil hranice maďarského státu po 1. světové válce. Podepsán byl 4. června 1920 ve francouzském Trianonu. Podmínky byly pro Maďarsko tvrdé: stát ztrácel Slovensko a Podkarpatskou Rus, Chorvatsko a Slovinsko, část Banátu či Transylvánie (Ort, 2009, s. 72).
- ³¹ Jobbik chce například zavést státem řízený internátní školský systém výhradně pro romské děti, které mají „problémy s adaptibilitou, a proto potřebují speciální vzdělávací metody“ (Jobbik, 2019 b).
- ³² Hnutí Jobbik má zastoupení i v Evropském parlamentu, když v evropských volbách konaných v roce 2014 obsadilo 3 mandáty. To je stejný počet jako ve volbách v roce 2009 (Választás, 2014).

Literatura a zdroje

- BENČÍK, J. Kotlebovské perličky na dně. *Denník N*, 16. 1. 2019 [cit. 12. 3. 2019]. Dostupné na: <https://dennikn.sk/blog/1350369/kotlebovske-perlicky-na-dne/>.
- BUDAJOVÁ, M. Programatika a ideológia Ľudovej strany Naše Slovensko a Slovenskej pospolitosti – národnej strany. *Politologická revue*, 2019, roč. 24, č. 1, s. 89–123.
- CÍSAŘ, O., NAVRÁTIL, J. For the People, by the People? The Czech Radical and Populist Right after the Refugee Crisis. In Císař, O.; Caiani, M. *Radical Right Movement Parties in Europe*. Abingdon/New York: Routledge, 2019, s. 182–198.
- COUNTER EXTREMISM. Overview (Jobbik), 2019 [cit. 2. 4. 2019]. Dostupné na <https://www.counterextremism.com/threat/jobbik>.
- CSOMOR, G. Right-wing extremism in Hungary. In MESEŽNIKOV, G., KOCÚR, M. *Extremism vs. Democracy in Central Europe*. Bratislava: Institut of Public Affairs, 2015, s. 17–48.
- DUNAI, M. Anger as Hungary far-right leader demands lists of Jews. *Reuters*, 27. 1. 2012 [cit. 2. 4. 2019]. Dostupné na: <https://www.reuters.com/article/us-hungary-antisemitism/anger-as-hungary-far-right-leader-demands-lists-of-jews-idUSBRE8AQ0L920121127>.
- FIALA, R. Další otřesný důsledek masové imigrace a multikulturalismu, 2019a, [cit. 8. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.spd.cz/novinky/4052-radim-fiala-dalsi-otresny-dusledek-masove-imigrace-a-multikulturalismu>.
- FIALA, R. Muslimové žijící v ČR pěkně vystrkují růžky, 2019 b, [cit. 7. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.spd.cz/novinky/3972-radim-fiala-muslimove-zijici-v-cr-pekne-vystrkuji-ruzky>.
- FIALA, R. Jen nevinná recese ve škole? Tady máte šílené případy zvráceného genderu v praxi, 2019c, [cit. 4. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.spd.cz/novinky/3762-radim-fiala-jen-nevinna-recese-ve-skole-tady-mate-silene-pripady-zvraceneho-genderu-v-praxi>.
- FITZI, G. Introduction: Political populism as a symptom of the great transformation of democracy. In Fitzi, G., Mackert, J., Turner, B S. (eds.) *Populism and Crisis of Democracy, Vol. 2: Politics, Social Movements and Extremism*. Abingdon: Routledge, 2019, s. 1–11.
- GYÁRFÁŠOVÁ, O. Slovakia: Radicalization of Radical Right: Nativist movements and parties in the Slovak political process. In Císař, O.; Caiani, M. *Radical Right Movement Parties in Europe*. Abingdon/New York: Routledge, 2019, s. 199–211.
- HAVLÍK, V. Protiislámská politika populistické radikální pravice. In Mareš, M.A. kol. *Ne islámu!* Brno: CDK, 2015, s. 125–144.
- HEYWOOD, A. *Politické ideologie*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2008.

- HOLLAND, A. Anti-Gypsy rally by Magyar Garda banned in Hungary, 2009, [cit. 15. 1. 2019]. Dostupné na: <http://adamholland.blogspot.com/2009/01/anti-gypsy-rally-by-magyar-garda-banned.html>.
- CHARVÁT, J. *Současný politický extremismus a radikalismus*. Praha: Portál, 2007.
- CHMELÍK, J. a kol. *Extremismus*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2012.
- IDNES. Okamura a Rozner za výroky o Letech stíhání nebudou, policie případ odložila. *iDnes.cz*, 16. 10. 2018 [cit. 4. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/tomio-okamura-spd-miloslav-rozner-tabor-lety-u-pisku-trestni-stihani-odloženo>.
- JANŠČOVÁ, K. Gardistické uniformy vymenili za obleky, nenávisť ostala. Takto sa kotlebovci vyjadrovali o židoch. *Fičí*, 6. 9. 2017 [cit. 5. 3. 2019]. Dostupné na: <https://fici.sme.sk/c/20642515/gardisticke-uniformy-vymenili-za-obleky-nenavist-ostala-takto-sa-kotlebovci-vyjadrovali-o-zidoch.html#ixzz5i41CycOZ>
- JOBBIK. Manifesto, 2003, [cit. 15. 1. 2019]. Dostupné na: https://www.jobbik.com/manifesto_0
- JOBBIK. Europe is in crisis, Europe is sick, 2015, [cit. 20. 4. 2019]. Dostupné na: https://www.jobbik.com/vona_europe_is_in_crisis_europe_is_sick
- JOBBIK. Our nation's tragedy was commemorated and reminded by Jobbik on Saturday, 2016a, [cit. 22. 4. 2019]. Dostupné na: https://www.jobbik.com/our_nations_tragedy_was_commemorated_and_reminded_by_jobbik_on_saturday.
- JOBBIK. Secure the rejection of the migrant quota in the constitution!, 2016 b, [cit. 7. 5. 2019]. Dostupné na: https://www.jobbik.com/vona_secure_the_rejection_of_the_migrant_quota_in_the_constitution.
- JOBBIK. Leader of Jobbik: Viktor Orbán is not a democrat, 2017, [cit. 5. 4. 2019]. Dostupné na: https://www.jobbik.com/leader_of_jobbik_viktor_orban_is_not_a_democrat.
- JOBBIK. Magyar szívvel, józan ésszel, tiszta kézzel, 2018a, [cit. 5. 4. 2019]. Dostupné na: https://www.jobbik.hu/sites/default/files/kepek/magyar_szivvel_jozan_esszel_tiszta_kezzel.pdf.
- JOBBIK. Migration Issue Tops Jobbik's Action Plan, 2018 b, [cit. 5. 5. 2019]. Dostupné na: https://www.jobbik.com/migration_issue_tops_jobbiks_action_plan.
- JOBBIK. For the people – Manifesto on Jobbik's fundamental principles for government, 2019a, [cit. 15. 4. 2019]. Dostupné na: https://www.jobbik.com/manifesto_on_the_guidelines_for_a_future_jobbik_led_government.
- JOBBIK. *Interior Policy – Stability and Predictability*, 2019 b, [cit. 7. 5. 2019]. Dostupné na: <https://www.jobbik.com/policies>
- KET. Kotlebovy hlídky ze slovenských vlakov nezmizely. Tváří se, že se jen vozí. ČT 24, 13. 1. 2017 [cit. 11. 3. 2019]. Dostupné na: <https://ct24.ceskatelevize.cz/>

svet/2011309-kotlebovy-hlidky-ze-slovenskych-vlaku-nezmizely-tvari-se-ze-se-jen-vozi.

KOPEČEK, L. The Far Right in Europe: A summary of attempts to define the concept, analyze its identity, and compare the Western European and Central European far right. *Středoevropské politické studie*, 2007, 9(4): 280–293.

KOTLEBA-LSNS. Trestné oznámenie za propagáciu sionistického hnutia, 2015, [cit. 5. 3. 2019]. Dostupné na: <http://www.naseslovensko.net/nasa-praca/trestne-oznamenie-za-propagaciu-sionistickeho-hnutia/>.

KOTLEBA-LSNS. Volební program 2016, 2016a, [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné na: <http://www.naseslovensko.net/wp-content/uploads/2015/01/Volebn%C3%BD-program-2016.pdf>.

KOTLEBA-LSNS. Obrana kresťanského charakteru nášho štátu nie je fašizmus, 2016 b, [cit. 5. 3. 2019]. Dostupné na: <http://www.naseslovensko.net/2016/12/>.

KOTLEBA-LSNS. Výzva premiérovi Ficovi na odvolanie veľvyslanca v Maďarsku pre vyvesenie dúhovej vlajky počas pochodu sexuálnych úchylákov, 2016c, [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné na: <http://www.naseslovensko.net/nase-nazory/vyzva-premierovi-ficovi-na-odvolanie-velvyslanca-v-madarsku-kvoli-vyveseniu-duhovej-vlajky-pocas-pochodu-sexualnych-uchylakov/>.

KOTLEBA-LSNS. Naše Slovensko, 2016d, [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné na: <http://www.naseslovensko.net/wp-content/uploads/2016/10/nase-slovensko-oktober-2016.pdf>.

KOTLEBA-LSNS. Rozkazy z EÚ nemôžu byť na Slovensku viac ako slovenské zákony! LS Naše Slovensko predložila v NR SR návrh na zmenu Ústavy SR, 2016e, [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné na: <http://www.naseslovensko.net/nase-nazory/europska-unia/rozказы-z-eu-nemozu-byt-na-slovensku-viac-ako-slovenske-zakony-ls-nase-slovensko-predložila-v-nr-sr-navrh-na-zmenu-ustavy-sr/>.

KOTLEBA-LSNS. V parlamente sme predložili revolučný návrh zákona o Domobrane, 2017a, [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné na: <http://www.naseslovensko.net/nasa-praca/hliadky-vo-vlakoch/v-parlamente-sme-predložili-revolucny-navrh-zakona-o-domobrane/>.

KOTLEBA-LSNS. Naše Slovensko, 2017 b, [cit. 8. 3. 2019]. Dostupné na: <http://www.naseslovensko.net/wp-content/uploads/2017/06/Nase-Slovensko-05-2017.pdf>.

KOTLEBA-LSNS. Naše Slovensko, 2017c, [cit. 8. 3. 2019]. Dostupné na: <http://www.naseslovensko.net/wp-content/uploads/2017/10/noviny-lsns-2017-10.pdf>.

KOTLEBA-LSNS. O nás, 2019, [cit. 4. 3. 2019]. Dostupné na: <http://www.naseslovensko.net/o-nas/>.

KUBÁT, M. Úvod do studia populismu. In Kubát, M.; MEJSTŘÍK, M.; KOCIÁN, J. (eds). *Populismus v časech krize*. Praha: Karolinum, 2016.

- LINZ, J. J. *Totalitarian and Authoritarian Regimes*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 2000.
- LUCARDIE, P. *Democratic Extremism in Theory and Practise*. Abingdon: Routledge, 2016.
- MAREŠ. *Pravicový extremismus a radikalismus v ČR*. Brno: Barrister & Principal, 2003.
- MESEŽNIKOV, G., GYÁRFÁŠOVÁ, O. *Súčasný pravicový extrémizmus a ultranacionalizmus na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2016.
- MINISTERSTVO VNITRA. Extremismus. Souhrnná situační zpráva, 1. čtvrtletí 2018, 2018, [cit. 1. 3. 2019]. Dostupné na: [Souhrnna_situacni_zprava_za_1_ctvrtletu_roku_2018%20\(3\).pdf](#).
- MUDDE, C. *Populist Radical Right Parties in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- NAJvyšší SÚD SR. Stanovisko vo veci vedenej na Najvyššom súde pod sp. značkou 4 Volpp/1/2017, 2019, [cit. 30. 4. 2019]. Dostupné na: <https://www.nsud.sk/stanovisko-pre-media-vo-veci-vedenej-na-najvyssom-sude-pod-sp-znackou-4-volpp12017/>
- NOCAR, T. *Right-Wing Extremism in Slovakia*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 2012.
- OKAMURA, T. Nepostizení tuneláři, 2017a, [cit. 9. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.spd.cz/novinky/tomio-okamura-nepostizeni-tunelari>.
- OKAMURA, T. Vládnoucí elity předvádějí fašizující tendence, 2017 b, [cit. 9. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.facebook.com/tomio.cz/posts/vl%C3%A1dnouc%C3%AD-elity-p%C5%99edv%C3%A1d%C4%9Bj%C3%AD-fa%C5%A1izuj%C3%ADc%C3%AD-tendence-%C5%99ekl-jsem-mimo-jin%C3%A9-ve-velk%C3%A9m-a-z/1738774369466704/>.
- ORT, A. Česká zahraniční politika. Plzeň: Aleš Čeněk, 2009.
- PIRRO, L. P. A. Jobbik and the crafting of a new Hungarian far right. In Císař, O.; Caiani, M. *Radical Right Movement Parties in Europe*. Abingdon/New York: Routledge, 2019, s. 151– 164.
- POSLANECKÁ SNĚMOVNA PČR. Sněmovní tisk 35/0, 2017, [cit. 7. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=8 & CT=35 & CT1=0>.
- POSLANECKÁ SNĚMOVNA PČR. Sněmovní tisk 114/0, 2014, [cit. 7. 2. 2019]. Dostupné na: <http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=7 & CT=114 & CT1=0>.
- PRAVDA. Najvyšší súd rozpustil Slovenskú pospolitosť. Pravda, 1. 3. 2006, [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné na: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/150013-najvyssi-sud-rozpustil-slovensku-pospolitost/>.
- PYTLAS, B. *Radical Right Parties in Central and Eastern Europe: Mainstream Party Competition and Electoral Fortune*. Abingdon: Routledge, 2016.

- RADIOŽURNÁL. Tomio Okamura: Musíme mít odvalu ke změně politického systému. Český rozhlas *Radiožurnál*, 2. 5. 2013, [cit. 7. 2. 2019]. Dostupné na: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/tomio-okamura-musime-mit-odvalu-ke-zmene-politickeho-systemu-6310161>.
- REFLEX. Zvláštní pohyby peněz na účtu SPD. Může za to tajemník, říká Okamura, poslal prý peníze předčasně. *Reflex*, 31. 1. 2018 [cit. 7. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.reflex.cz/clanek/zpravy/84797/zvlastni-pohyby-penez-na-uctu-spd-muze-za-to-tajemnik-rika-okamura-poslal-pry-penize-predcasne.html>.
- SMOLÍK, J. Nacionalismus. In Bastl, M.; Mareš, M.; Smolík, J.; Vejvodová, P. (eds.). *Krajní pravice a krajní levice v ČR*. Praha: Grada, 2011, s. 197–263.
- SMOLÍK, J. *Národní strana v kontextu krajní pravice: 2003–2012*. Brno: CDK, 2013.
- SPD. SPD je zaregistrováno a přijímá členy!, 2015a, [cit. 2. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.spd.cz/novinky/spd-je-zaregistrovano-a-prijima-cleny>.
- SPD. Suverenita je priorita číslo 1, 2015 b, [cit. 1. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.spd.cz/novinky/suverenita-je-priorita-ciso-1>.
- SPD. Tomio Okamura: Demonstrace 12. září 2015, 2015c, [cit. 7. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.spd.cz/novinky/tomio-okamura-demonstrace-12-zari-2015>.
- SPD. Změňme politický systém! Chtějme demokracii!, 2015d, [cit. 13. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.spd.cz/novinky/zmenme-politicky-system-chtejme-demokracii>.
- SPD. Stát jsme my, 2015d, [cit. 4. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.spd.cz/novinky/stat-jsme-my>.
- SPD. Volební program 2017, 2017, [cit. 6. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.spd.cz/novinky/tomio-okamura-volebni-program-hnuti-spd-2017>.
- SPD. Politický program, 2019a, [cit. 5. 2. 2019]. Dostupné na <https://www.spd.cz/program>
- SPD. Politické usnesení SPD, 2019 b, [cit. 7. 2. 2019]. Dostupné na: <https://www.spd.cz/novinky/3891-politicke-usneseni-spd>.
- STUHLÍKOVÁ, L., KODĚRA, P. Milionový tunel? Policie začala vyšetřovat Okamurův Úsvit, 2015, [cit. 5. 2. 2019]. Dostupné na: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/milionovy-tunel-policie-zacala-vysetrovat-okamuruv-usvit/r~6c2bba62d-de611e488b0002590604f2e/>.
- ŠTEFANČÍK, R. Teoretické východiská výskumu politického extrémizmu. In *Pravicový extrémizmus a mládež na Slovensku*. Brno: Tribun EU, 2013.
- VÁLASZTÁS. Data on the Calculation of the 5-10 % Threshold, 2006, [cit. 4. 5. 2019]. Dostupné na http://www.valasztas.hu/parval2006/en/08/8_0.html.
- VÁLASZTÁS. Tájékoztató adatok az Európai Parlamenti, 2014, [cit. 4. 5. 2019]. Dostupné na: http://www.valasztas.hu/hu/ep2014/877/877_0_index.html.

VOTRUBOVÁ, K. Kotleba čelí obžalobe z extrémizmu pre šek. *HN online*, 30. 7. 2018 [cit. 6. 3. 2019]. Dostupné na: <https://slovensko.hnonline.sk/1785975-kotleba-celi-obzalobe-z-extremizmu-pre-sek>.
VRAŽDA, D. *Kotleba*. Bratislava: N Press, 2017.

Kontakt na autory příspěvku:

Mgr. Jan Beneš
Katedra politologie a humanitních studií
Metropolitní univerzita Praha
Dubečská 900/10
100 31 Praha 10
e-mail: benej6cx@student.mup.cz

Mgr. Jakub Charvát, Ph.D.
Katedra politologie a humanitních studií
Metropolitní univerzita Praha
Dubečská 900/10
100 31 Praha 10
e-mail: jakub.charvat@mup.cz

Výskum občianskej gramotnosti u žiakov a učiteľov základných a stredných škôl v Slovenskej republike¹

Marcel LINCÉNYI

Abstract: The European economic crisis, the migratory crisis or the Brexit in the UK are the main causes of the increasing negative moods of the European Union citizens. In the research study we decided to focus on the analysis of opinions of pupils and their teachers at primary and secondary schools on European citizenship and European identity in selected schools in the Slovak republic. The realized sociological research of pupils and teachers at primary and secondary schools showed, among other things, that Slovak pupils and their teachers are satisfied that Slovak republic has become a member of Slovak European. Respondents are now proud of European citizenship and they also support the strengthening of the European Union's competences for the future. On the other hand, the research has shown that there is no clear opinion among respondents on whether the Slovak republic's work in the European union is good, or bad for the citizens themselves.

Key Words: Citizenship, Literacy, Education, Slovak republic, Schools, Pupils, Teachers

Úvod

Slovensko je pätnásť rokov riadnym členom Európskej únie. Jeho integrácia do európskych štruktúr bola podmienená zásadnými politickými a ekonomickými reformami.

Proces budovania užších vzťahov medzi Slovenskou republikou a Európskou úniou sa začal v októbri 1993 podpísaním asociačných dohôd. Po ratifikácii Asociačnej dohody Národnou radou Slovenskej republiky a parlamentmi členských štátov Európskej únie v roku 1995, podal predseda vlády Vladimír Mečiar žiadosť o členstvo v EÚ. Nasledujúce roky boli poznačené obavami a námietkami Európskej komisie. Tie sa väčšinou týkali nestability slovenských inštitúcií a nedostatočnej demokracie.²

Parlamentné voľby, ktoré sa konali v roku 1998, znamenali zlom. Európska únia uvítala výsledky volieb a prvá zahraničná návšteva predsedu vlády Mikuláša Dzurindu bola v Bruseli. Počas rokovaní s Európskou komisiou zastupoval Slovensko štátny tajomník ministerstva zahraničných vecí Ján Fígel.

Na summite v Helsinkách v roku 1999 bolo Slovensko pozvané na rokovania a európska integrácia sa stala prioritou novej slovenskej vlády. Integračný proces sprevádzalo množstvo politických a ekonomických zmien. Reformy sa zameriavali na hospodárske otázky a na stabilizáciu demokratických inštitúcií. Prístupové rokovania Slovenskej republiky k EÚ sa konali na kodanskom samite v roku 2002, čo je konečný dátum vstupu Slovenska a deviatich krajín do EÚ.

V apríli 2003 Európsky parlament a Rada ministrov zahraničných vecí schválili pristúpenie krajín vrátane Slovenska k Európskej únii v roku 2004. Kandidátske krajiny formálne podpísali Zmluvu o pristúpení k EÚ 16. apríla 2003 v Aténach, Slovenskú republiku zastupoval prezident Rudolf Schuster a predseda vlády SR Mikuláš Dzurinda, ktorí podpísali zmluvu. Slovenská republika vstúpila do Európskej únie 1. mája 2004.

V rámci výskumnej štúdie sme sa rozhodli realizovať výskum názorových orientácií žiakov a učiteľov na základných a stredných školách na európske občianstvo a európsku identitu vo vybraných základných a stredných školách v Slovenskej republike.

1 Metodológia

Hlavným cieľom predkladaného výskumu bola analýza aktuálnych názorových orientácií na európske občianstvo a európsku identitu u žiakov a ich učiteľov na vybraných základných a stredných školách v Slovenskej republike.

Sekundárnym cieľom výskumu bolo taktiež hľadať možnosti vo zvýšení identity občanov s Európskou úniou.

V prípade ďalšieho plánovania a návrhu výskumu sme uprednostnili koncept výskumných otázok pred stanovením výskumných problémov. Identifikovali sme jednu výskumnú otázku (VO), ktorú sme rozpracovali na ďalšie dve špecifické výskumné otázky:

VO1: Aké sú aktuálne názorové orientácie na európske občianstvo a európsku identitu u žiakov a ich učiteľov na vybraných základných a stredných školách v Slovenskej republike?

ŠVO1: Aká je samotná identita dopytovaných žiakov a ich učiteľov na školách v Slovenskej republike s európskym občianstvom?

Vysvetlenie: Domnievame sa, že viac ako polovica opýtaných respondentov bude vnímať pozitívne vstup Slovenska do EÚ. V tomto tvrdení sa opierame o výsledky výskumu, ktorý realizovala Trenčianska Univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne v roku 2014 na výskumnej vzorke vysokoškolákov. „Opýtaní považujú za najväčšie klady EÚ zrušenie hraníc, jednotnú menu euro, **čerpanie** peňazí **z** eurofondov, voľný pohyb tovarov **a** služieb, možnosť **štúdia** na zahraničných univerzitách, či možnosť pracovať **v zahraničí** (Lincényi, 2014).

ŠVO2: Aká je spokojnosť dopytovaných žiakov a ich učiteľov na školách v Slovenskej republike s činnosťou Európskej únie?

Vysvetlenie: Predpokladáme, že viac ako polovica opýtaných respondentov nebude spokojná s činnosťou Európskej únie. Ako vyplýva ďalej z výskumu TnUAD (Lincényi, 2014), za najväčšie negatívum **EÚ označili respondenti** zvýšenie cien.

ŠVO3: Aký majú Slováci vzťah k iným štátom a občanom Európskej únie?

Vysvetlenie: Slovenská republika je skôr konzervatívna krajina. Z tohto dôvodu očakávame, že Slováci budú mať najbližší vzťah ku krajinám Strednej Európy.

Pri zbere dát bol použitý dotazník ako hlavná výskumná metóda. Administrovanie dotazníka zabezpečovalo 50 preškolených skúsených anketárov osobne v teréne. Dotazník pozostával zo 13 zatvorených položiek, ktoré poskytovali možnosti pre kvantitatívne spracovanie. Boli použité 2 typy otázok: dichotomická ponuka a jednoduchý výber (Gavora a kol., 2010).

Výskumný prieskum bol realizovaný v štvrtok kvartáli roku 2017 na celkovom výskumnom súbore 940 respondentov. Viac výskumnú vzorku charakterizujeme v čiastkových výsledkoch za jednotlivé analyzované krajiny.

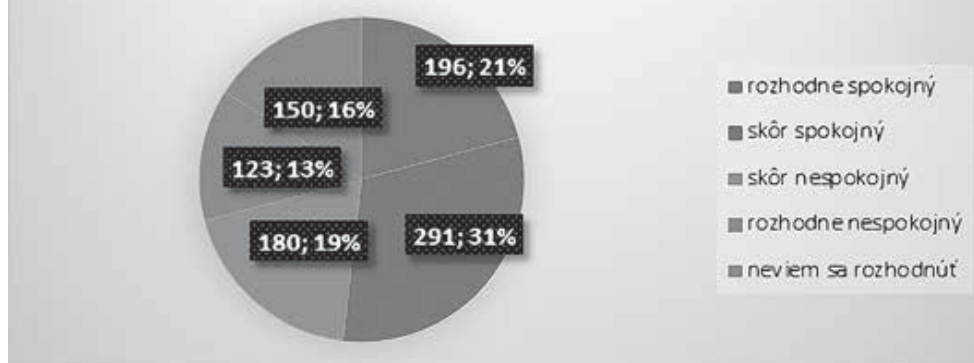
2 Výchova k občianstvu a europianstvu v Slovenskej republike

Výskumná vzorka pozostávala zo 340 mužov a 598 žien, pričom 2 respondenti neuviedli svoje pohlavie. Ak sa pozrieme na výskumný súbor podľa veku, 498 respondentov malo 17 a menej rokov, 309 respondentov malo 18-25 rokov, 9 bolo vo veku 26-35 rokov, 24 vo veku 36-45 rokov, 21 vo veku 46-55 rokov, 9 vo veku 56-65, 1 vo veku 65 a viac rokov, pričom 69 respondentov neuviedlo odpoveď. Z výskumného súboru malo 312 respondentov základné vzdelanie, 388 respondentov strednú odbornú školu, 277 respondentov gymnázium, žiadny respondent nebol absolvent konzervatóriá, pričom 13 respondentov malo iné vzdelanie. Respondenti z výskumného súboru pochádzali z bratislavského kraja (32), trnavského (32), nitrianskeho (31), trenčianskeho (681), žilinského (77), banskobystrického (4), košického (0), prešovského (81), pričom dvaja respondenti neuviedli kraj, z ktorého pochádzajú.

Z realizovaného výskumu vyplynulo, že viac ako polovica (52 %) zo všetkých dopytovaných respondentov je rozhodne, respektíve skôr spokojná s tým, že Slovenská republika sa stala členom Európskej únie. Približne jedna tretina (32 %) oslovených s tým nie je spokojná, pričom zvyšní respondenti sa nevedia rozhodnúť pre odpoveď.

Viac graf č. 1

Graf 1: Ako ste spokojný s tým, že sa Slovenská republika stala členom Európskej únie?



Zdroj: Spracované z výsledkov vlastného výskumu.

Približne podobné výsledky vyšli aj pri odpovediach na otázku, ako sú respondenti spokojní so samotným členstvom Slovenskej republiky v Európskej únii. Viac ako polovica (57 %) zo všetkých dopytovaných respondentov bola veľmi, respektíve skôr spokojná s členstvom Slovenskej republiky v Európskej únii. Pri tejto otázke však ubudli tí dopytovaní, ktorí sú skôr nespokojní (10 %), a veľmi nespokojní (3 %), pričom na druhej strane pribudli takí respondenti, ktorí nie sú ani spokojní, ani nespokojní (21 %). Viac graf č. 2.

Graf 2: Ako ste spokojný s členstvom Slovenskej republiky v Európskej únii?



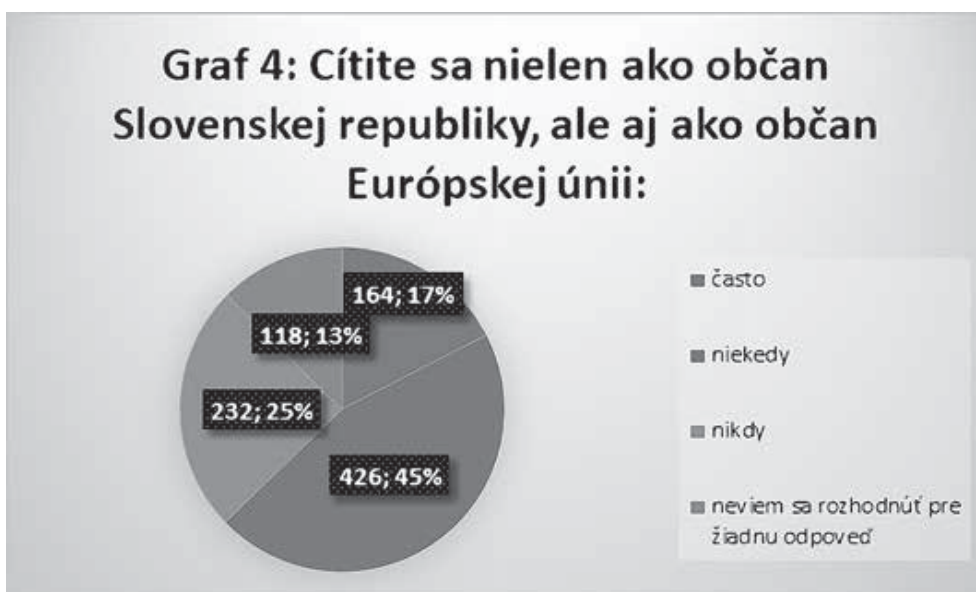
Zdroj: Spracované z výsledkov vlastného výskumu.

Z výskumu taktiež vyplynula skutočnosť, že väčšina oslovených Slovákov 45 % sa nevie rozhodnúť, či členstvo Slovenskej republiky v Európskej únii v súčasnosti je dobrá, alebo zlá vec. Za dobrú vec členstvo Slovenska v Európskej únii považuje 44 % respondentov, pričom opačného názoru je 12 % dopytovaných. Viac graf č. 3.



Zdroj: Spracované z výsledkov vlastného výskumu.

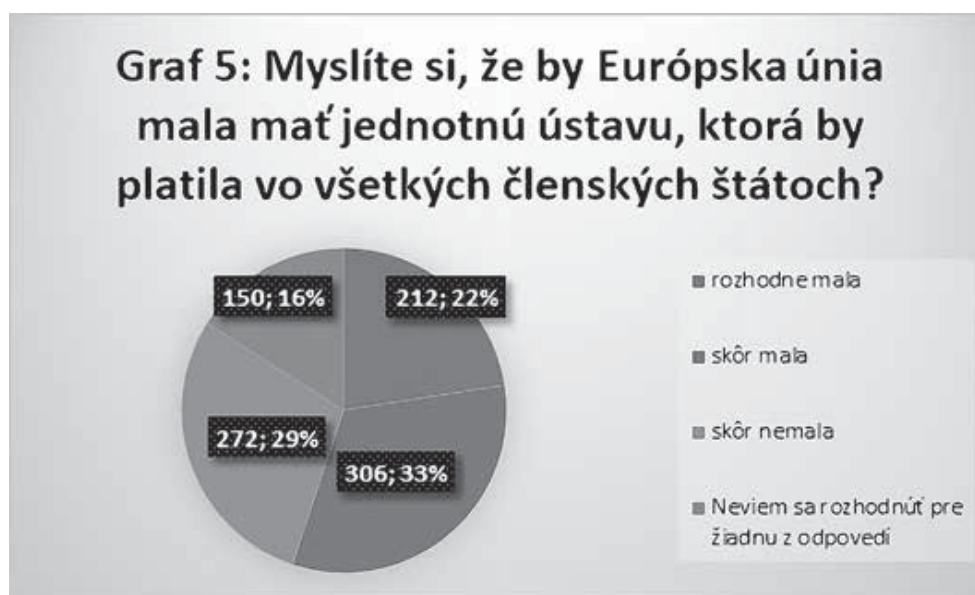
Viac ako polovica oslovených Slovákov (62 %) sa často, respektíve niekedy cíti nielen ako občan Slovenskej republiky, ale aj ako občan Európskej únie. S týmto tvrdením sa nevie stotožniť 25 % dopytovaných



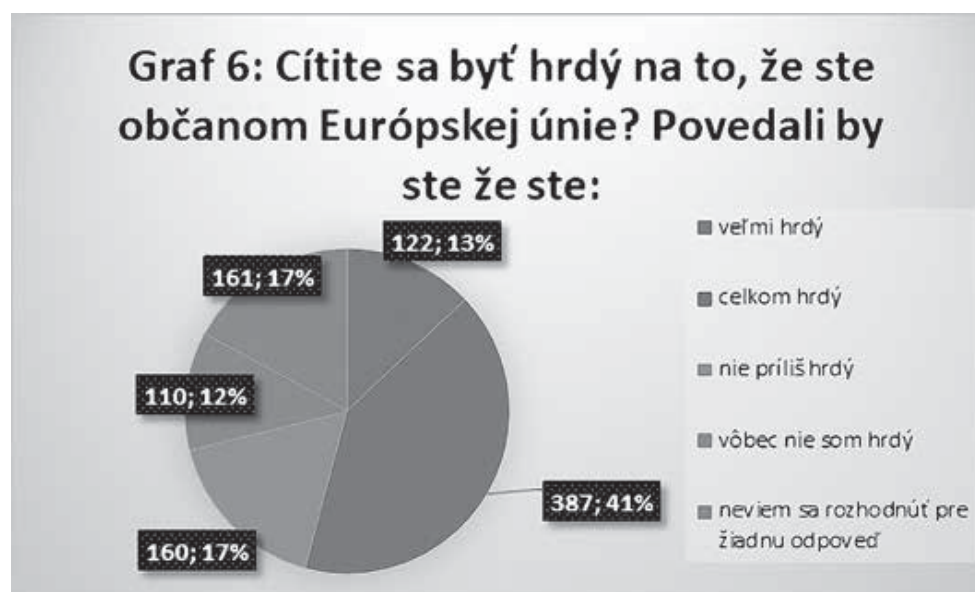
Zdroj: Spracované z výsledkov vlastného výskumu.

respondentov, pričom zvyšní dopytovaní sa nevedeli rozhodnúť pre žiadnu možnú odpoveď. Viac graf č. 4.

Výskum okrem iného tiež preukázal, že viac ako polovica oslovených Slovákov (55 %) si myslí, že Európska únia by rozhodne, respektíve skôr mala mať jednotnú ústavu, ktorá by platila vo všetkých členských štátoch. Naopak, jednotnú ústavu si nevie predstaviť 16 % dopytovaných, pričom takmer jedna tretina respondentov (29 %) sa nevedelo rozhodnúť pre žiadnu odpoveď. Viac graf č. 5.



Zdroj: Spracované z výsledkov vlastného výskumu.



Zdroj: Spracované z výsledkov vlastného výskumu.

Z výskumu ďalej vyplynulo, že viac ako polovica oslovených Slovákov (54 %) je veľmi hrdá, respektíve celkom hrdá na to, že je občanom Európskej únie. Naopak, takmer tretina dopytovaných (29 %) nie je príliš hrdá, respektíve vôbec nie je hrdá na to, že je občanom EÚ, pričom ostatní respondenti sa nevedeli rozhodnúť pre žiadnu odpoveď. Viac graf č. 6.



Zdroj: Spracované z výsledkov vlastného výskumu.

Sami Slováci však nedôverujú nariadeniam, smerniciam a ďalším aktom Európskej únie. Viac ako polovica oslovených (53 %) veľmi neverí, respektíve vôbec neverí tomu, že rozhodnutia Európskej únie budú



Zdroj: Spracované z výsledkov vlastného výskumu.

v záujme Slovenskej republiky. Rozhodnutiam EÚ rozhodne verí, respektíve celkom verí viac ako jedna tretina dopytovaných (36 %). Viac graf č. 7.

Ešte viac Slovákov neverí tomu, že Európska únia koná v záujme bežných ľudí. Viac ako polovica oslovených (56 %) veľmi neverí, respektíve vôbec neverí tomu, že rozhodnutia Európskej únie budú v záujme ľudí. Opačného názoru je tretina dopytovaných (35 %), pričom zvyšní respondenti sa nevedeli rozhodnúť pre žiadnu odpoveď. Viac graf č. 8.

V nasledujúcich otázkach sme zisťovali, čo je podľa názorov respondentov najväčším prínosom členstva SR v Európskej únii. Z výskumu vyplynulo, že podľa oslovených Slovákov je najväčším prínosom členstva SR v EÚ možnosť pracovať v štátoch EÚ, nové príležitosti (86,17 % respondentov), otvorenie (zrušenie) hraníc, voľný pohyb, bezproblémové cestovanie (85,32 %) a možnosť študovať v EU, príspevky na projekty (79,47 %). Naopak, za najmenší prínos považujú zlepšenie sociálnych podmienok (53,72 %), väčšia prestíž SR, lepšie postavenie a hodnotenie SR vo svete, zviditeľnenie SR (59,04 %) a euro, spoločnú menu (61,70 %). Aj v tomto prípade je však potrebné uviesť, že uvedené položky považovalo viac respondentov za prínos, ako negatívum. Viac tabuľka č. 1.

Tabuľka3 č. 1: Čo je podľa Vás najväčším prínosom členstva SR v EÚ?

	ÁNO	NIE	NEODPOVEDAL
Otvorenie (zrušenie) hraníc, voľný pohyb, bezproblémové cestovanie	802	117	21
Možnosť pracovať v štátoch EU, nové pracovné príležitosti	810	106	24
Otvorenie európskeho trhu, voľný pohyb tovaru	676	241	23
Sme súčasťou veľkého celku, sme súčasťou Európy, otvárame sa svetu	587	323	30
Žiadne výhody, len nepríjemnosti	177	735	28
Dotácie z rozpočtu a fondov EU, možnosť štipendijných pobytov	703	206	31
Možnosť študovať v EU, príspevky na projekty	747	163	30
Ekonomický prínos – rast HDP, zahraničné investície, hospodársky rast	621	289	30

Spolupráca medzi štátmi, vzájomná pomoc, spoločná politika	623	286	31
V obchodoch je väčší výber tovaru	647	265	28
Zvýšenie vojenskej bezpečnosti, spoločná obranná politika	599	311	30
Lepšie podmienky pre mladých, pre budúcnosť	628	288	24
Euro, spoločná mena	580	332	28
Zlepšenie sociálnych podmienok – rast životnej úrovne, plátov, dôchodkov, pokles cien	505	412	23
Väčšia prestíž SR, lepšie postavenie a hodnotenie SR vo svete, zviditeľnenie SR	555	361	24

Ďalej sme sa dopytovali na to, čo respondentom najviac vadí na členstve SR v Európskej únii. (tabuľka č. 2). Zatiaľ, čo pri predchádzajúcich otázkach respondenti považovali pri všetkých možnostiach viac prínos ako negatívum, tak v nasledujúcich otázkach názory dopytovaných neboli také jednoznačné. Z výskumu vyplynulo, že podľa osloveným Slovákom najviac prekáža na členstve SR v EÚ druhoradé postavenie v EÚ (72,66 %), negatívne ekonomické dopady (66,34 %), či väčšia byrokracia, veľa úžerníkov, zbytočné papierovanie (66,38%). Naopak, za najmenej im prekáža euro, koniec slovenskej koruny (41,60 %), existencia predchádzajúceho obdobia, nemôžeme pracovať vo všetkých štátoch EÚ (44,47 %).

Tabuľka č. 2: Čo Vám najviac prekáža na členstve SR v EÚ?

	ÁNO	NIE	NEODPOVEDAL
Podriadenosť, závislosť, musíme sa podriaďiť cudzím normám.	620	290	30
Diktujú nám nezmyselné nariadenia, nemôžeme o sebe sami rozhodovať.	622	286	32
Druhoradé postavenie v EU, sme chudobní príbuzní, nerovnaké podmienky pre všetky štáty.	683	226	31
Pokles životnej úrovne, nižšie dôchodky, nižšie mzdy, rast cien	601	304	35
Negatívne dopady na poľnohospodárstvo,	568	338	34

Negatívne ekonomické dopady – neobstojíme v konkurencii ostatných, domáce podniky krachujú, rastie nezamestnanosť.	625	279	36
Nič mi nevadí	309	593	38
Strata národnej suverenity, strata tradícií	497	409	34
Priťahovalectvo, príliv cudzincov, cudzí robotníci nám berú prácu.	611	296	33
Väčšia byrokracia, veľa úžerníkov, zbytočné papierovanie	624	280	36
Existencia predchádzajúceho obdobia, nemôžeme pracovať vo všetkých členských štátoch EÚ.	418	486	36
Sťažnosť na našich politikov – zlá práca slovenských poslancov v Európskom parlamente. Slovenská vláda sa vyhovára na EÚ.	600	311	29
Euro, koniec slovenskej koruny	391	517	32
Ťahajú z nás peniaze, vysoké náklady na členstvo.	533	376	31
Nárast kriminality, korupcia, organizovaný zločin	596	313	31

Vo výskume sme taktiež zisťovali to, nakoľko respondenti dôverujú ľuďom v iných krajinách. (viac tabuľka č. 3). Dopytovatelia sa zhodujú v tom, že najviac dôverujú našim susedom, s ktorými sme dlhé desaťročia zdieľali spoločný štát – Čechom (70,85 %), a potom ešte Britom (65,81 %) a Fínom (64,47 %). Na druhej strane najmenej dôverujú Turkom (28,40 %), Rumunom (39,57 %) a Grékom (44,36 %).

*Tabuľka č. 3: Nakoľko dôverujete ľuďom v ich štátoch.
Môžete mi prosím povedať, pre každý štát, ako dôverujete ich občanom?*

	Skôr dôverujem	Skôr nedôverujem	neodpovedal
Belgičanom	596	301	43
Britom	619	291	30
Bulharom	431	462	47

Čechom	666	246	28
Dánom	585	323	32
Estóncom	497	403	40
Fínom	606	297	37
Francúzom	543	356	41
Holandanom	591	309	40
Írom	549	362	33
Cyperčanom	440	445	55
Litovčanom	425	453	62
Lotyšom	457	448	35
Luxemburčanom	509	407	29
Maďarom	423	467	50
Malťanom	435	463	42
Nemcom	489	408	43
Poliakom	548	352	40
Portugalčanom	491	411	38
Rakúšanom	564	323	53
Rumunom	372	516	52
Grékom	417	482	41
Slovincom	559	345	36
Španielom	557	345	38
Švédom	581	315	44
Talianom	533	370	37
Turkom	267	642	31

V poslednej skupine otázok boli respondenti dopytovaní na to, ako silne sa cítia byť zviazaní s rôznymi územnými jednotkami – s miestom svojho bydliska, regiónom, krajom, Slovenskou republikou, strednou, západnou a východnou Európou. Výskum preukázal silnú väzbu respondentov na k národnému štátu. Viac ako tri štvrtiny dopytovaných (78,51 %) sa cítia veľmi, alebo stredne zaviazaní s miestom bydliska. O niečo menšiu silnú väzbu majú respondenti k Slovenskej republike (67,02 %) a taktiež k regiónu (66,80 %). V prípade jednotlivých európskych regiónov už táto

väzba nie je taká silná a v prípade západnej a východnej Európy už skôr prevládajú záporne zafarbené predstavy o zviazanosti s týmito časťami. Najvýraznejšie cítia respondenti väzbu k Strednej Európe (48,40 %). Najslabšie väzby cítia respondenti k východnej Európe, keďže necelá štvrtina respondentov (23,83 %) sa cíti byť veľmi respektíve stredne zviazaná s východnou Európou. Viac tabuľka č. 4.

Tabuľka č. 4: Ako veľmi sa cítite zviazaný s nasledujúcimi územnými jednotkami?

	Veľmi	Stredne	Slabo	Vôbec nie	Nevyplnil	Neviem odpovedať
Miesto bydliska	467	271	87	50	19	46
Región	241	387	169	62	33	48
Slovenská republika	328	302	178	58	16	58
Stredná Európa	136	319	198	137	7	143
Západná Európa	71	189	247	234	20	179
Východná Európa	56	168	253	264	21	178

Ďalej sme zisťovali to, aké sú podľa respondentov vzťahy Slovenskej republiky s okolitými štátmi – Česko, Poľsko, Ukrajina, Maďarsko a Rakúsko. Výskum potvrdil, že respondenti považujú za najlepšie vzťahy Slovenskej republiky s Českom – 83,94 %. Za veľmi dobré, alebo stredne dobré považuje vzťahy Slovenskej republiky s Poľskom 70,53 % respondentov. Naopak, za najslabšie vzťahy Slovenskej republiky považujú respondenti s Ukrajinou (32,23 %) či Maďarskom (42,87 %).

Tabuľka č. 5: Aké sú podľa Vás vzťahy Slovenskej republiky s okolitými štátmi?

	Veľmi	Stredne	Slabo	Vôbec nie	Neviem odpovedať	Neodpovedal
Česko	501	288	61	27	38	25
Poľsko	211	452	164	40	55	18

Ukrajina	50	253	379	132	73	53
Maďarsko	101	302	300	136	78	23
Rakúsko	197	396	166	57	100	24

3 Diskusia

V prvej špecifickej výskumnej otázke sme sa domnievali sa, že viac ako polovica opýtaných respondentov bude vnímať pozitívne vstup Slovenska do EÚ, avšak nie celé pôsobenie SR v EÚ budú hodnotiť pozitívne. Potvrdila sa vysoká identita dopytovaných žiakov a ich učiteľov Slovenskej republiky s európskym občianstvom, nakoľko viac ako polovica zo všetkých respondentov (52 %) je spokojná s tým, že Slovenská republika sa stala členom Európskej únie. Viac ako polovica dopytovaných (54 %) je taktiež hrdá na to, že je občanom EÚ, pričom viac ako polovica (62 %) sa cíti nielen ako občan Slovenskej republiky, ale aj ako občan EÚ. Dokonca viac ako polovica oslovených respondentov (55 %) si myslí názor, že EÚ by mala mať jednotnú ústavu.

V rámci druhej špecifickej výskumnej otázky sme predpokladali, že viac ako polovica opýtaných respondentov nebude spokojná s činnosťou Európskej únie. Pri skúmaní sa nepotvrdila jednoznačná nespokojnosť Slovákov s pôsobením Slovenskej republiky v Európskej únii. Na jednej strane viac ako polovica oslovených (56 %) neverí tomu, že Európska únia koná v záujme bežných ľudí, pričom viac ako polovica oslovených (53 %) nedôveruje nariadeniam, smerniciam a ďalším aktom Európskej únie. Avšak na druhej strane je viac ako polovica respondentov (57 %) spokojná so samotným členstvom Slovenskej republiky v Európskej únii, pričom Slováci nie sú taktiež jednoznačne rozhodnutí, či je členstvo SR v EÚ dobrá, alebo zlá vec. Z výskumu vyplynulo, že podľa oslovených Slovákov je najväčším prínosom členstva SR v EÚ možnosť pracovať v štátoch EÚ, nové príležitosti (86,17 % respondentov), otvorenie (zrušenie) hraníc, voľný pohyb, bezproblémové cestovanie (85,32 %) a možnosť študovať v EU, príspevky na projekty (79,47 %). Naopak, výskum preukázal, že osloveným Slovákom najviac prekáža na členstve SR v EÚ druhoradé postavenie v EÚ (72,66 %), negatívne ekonomické dopady (66,34 %), či väčšia byrokracia, veľa úžerníkov, zbytočné papierovanie (66,38%).

V rámci tretej špecifickej výskumnej otázky sme očakávali, že Slováci budú mať najbližší vzťah ku krajinám a občanom Strednej Európy. V tomto prípade výskum potvrdil, že respondenti cítia najsilnejšiu väzbu k Strednej Európe (48,40 %), pred väzbou k Východnej Európe (23,83 %), respektíve k Západnej Európe. Ak sa však pozrieme na názory vzťahov Slovenskej republiky s okolitými štátmi, tak nájdeme rozdielnosti. Zatiaľ čo respondenti považujú za najlepšie vzťahy Slovenskej republiky s Českom (83,94 %) a Poľskom (70,53 %), tak najslabšie vzťahy má Slovensko s Ukrajinou (32,23 %) či Maďarskom (42,87 %). Lepšie vzťahy ako s Maďarskom má mať Slovensko podľa respondentov s Rakúskom. Slováci majú však nižšiu dôveru k občanom krajín Strednej Európy. Okrem Čechov (70,85 %) totiž respondenti viac dôverujú Britom (65,81 %) a Fínom (64,47 %) ako občanom okolitých krajín Strednej Európy.

Záver

Z realizovaného sociologického výskumu verejnej mienky žiakov a učiteľov na základných a stredných školách v Slovenskej republike vyplývajú viaceré východiská:

Slovenskí žiaci a ich učitelia sú spokojní s tým, že SR sa stala členom Európskej únie, v súčasnosti si uvedomujú európske občianstvo, sú naň hrdí a podporujú posilnenie právomocí Európskej únie do budúcnosti.

Na druhej strane medzi respondentmi nepanuje jednoznačný názor na to, či je pôsobenie Slovenskej republiky v Európskej únii dobré, alebo zlé pre samotných občanov. V tomto je potrebné uviesť, že Slováci dlhodobo patrili medzi krajiny, u ktorých bola zaznamenaná najvyššia spokojnosť s členstvom v Európskej únii. A aj keď síce dôvera v európske inštitúcie v posledných rokoch pomaly klesá, stále patria medzi tie krajiny, kde je priemerná dôvera. Sme toho názoru, že klesajúca dôvera k EÚ a jej inštitúciám je zrejme odrazom nenaplnených očakávaní slovenských občanov, že EÚ im prinesie väčšiu prosperitu a zvýšenie životnej úrovne.

Zaujímavé je zistenie, že dopytovaní respondenti cítia silnejšiu väzbu s krajinami Strednej Európy než s krajinami Východnej a Západnej Európy, avšak na druhej strane okrem Čechov dôverujú viac Britom a Fínom než občanom krajín Strednej Európy.

Myslíme si, že je naďalej potrebné pracovať na zvýšení identity občanov s Európskou úniou. Kľúčovým riešením je výchova k občianstvu, ktorej zámerom „je prispievať k občianskemu vzdelávaniu mládeže, posilňovať u nej rešpekt k základným princípom demokracie a pripravovať ich na zodpovedný občiansky život v demokratickej spoločnosti.“ (Staněk, 2009, s. 11–13).

Domnievame sa, že k vyššej dôveryhodnosti Slovákov a Čechov môže prispieť Rada Európskej únie a Európskej komisie tým, že sa budú venovať témam, ktoré sa prioritne dotýkajú občanov EÚ. Sme toho názoru, že veľmi dôležitú úlohu zohrávajú predstavitelia krajín v európskych inštitúciách, vrátane poslancov v Európskom parlamente, ktorí by mali občanom Slovenskej republiky a Českej republiky vysvetľovať pozitíva členstva v EÚ. V neposlednom rade treba spomenúť úlohu masových médií, ktoré by mohli zvýšiť informovanie o európskej politike. Masové médiá totiž majú v spoločnosti markantnú úlohu, keďže jej členom referujú potrebné informácie o svete, kultúre, politike, podávajú obraz o socializácii. (Lincényi, Getnet, 2013, s. 95) Ako uvádza I. Bulanda (2017) masové médiá **sú** dôležitým participantom, ktorý, koncipuje a interpretuje politické dianie vo svete.“

S vyššie uvedeného sa čoraz častejšie diskutuje o možnosti využitia mediálnej výchovy v prípade výchovy k občianstvu. Jedným z efektívnych riešení, ako ľudí chrániť pred klamlivou sociálnou realitou, je mediálna výchova v rámci celoživotného vzdelávania (Lincényi, 2013, s. 191) Podľa Gabrieli Cingelovej (2005, s. 60) sa mediálna pedagogika stáva nezastupiteľnou vo vzdelávaní, pričom odporúča využívať filmovú tvorbu vo výučbe občianskej náuky či občianskeho a spoločenskovedného základu. V tomto kontexte sú dôležité aj iniciatívy a aktivity na európskej úrovni zamerané na rozvoj mediálnej a informačnej gramotnosti. Podľa celoeurópskej štúdie z roku 2017, ktorá mapovala situáciu vo všetkých členských štátoch EÚ, ako vo viacerých nečlenských krajinách v Európe, je veľká časť týchto vzdelávacích a osvetových aktivít realizovaná vo formálnom vzdelávacom systéme, najmä na základných a stredných školách, ale aj vysokých školách. (Aroldi, Mariño, Vrabec, 2017, s. 203)

Uvedená štúdia si nenárokuje na komplexný pohľad na analýzu verejnej mienky Slovákov na európske občianstvo a európsku identitu, nakoľko

výskumná vzorka bola zameraná na žiakov a ich učiteľov na základných a stredných školách v SR. Uvedená téma ponúka niekoľko ďalších možností spracovania. Jednou z nich je sledovanie vývojových tendencií verejnej mienky Slovákov po vystúpení Veľkej Británie z Európskej únie a nasledujúcich udalostí. „Slovensko v posledných rokoch čelí nárastu extrémistických prejavov či prejavov antisemitizmu, xenofóbie, terorizmu a ostatných foriem intolerancie.“ (Čársky, 2019, s. 18) Ďalším spracovaním by mohol byť výskum zameraný na narastajúce tendencie extrémizmu v spoločnosti v Slovenskej republike.

Poznámky:

- ¹ Uskutočnené v rámci projektu KEGA 003TnUAD-4/2018: Inovácia metodických listov pre učiteľov občianskej náuky z pohľadu potreby prevencie prejavov extrémizmu a výchovy k demokratickému občianstvu.
- ² SK EU2016 (2016) History of Slovakia's EU membership. Available on the internet: <http://www.eu2016.sk/en/slovakia-and-the-eu/history-of-slovakias-eu-membership> (20. 6. 2018).

Literatúra:

- AROLDI, P., MARIÑO, M. V., VRABEC, N. Evaluation and funding of media and information literacy. In FRAUZ-MEIGS, D., VELEZ, I., FLORES, M. J. (eds) *Public policies in media and information literacy in Europe : cross-country comparisons*. Abingdon: Routledge, 2017.
- BULANDA, I. Celebritizácia politiky. In *Political Science Forum*, 2017, roč. 6, č. 1, s. 28–41.
- CINGELOVÁ, G. Mediální výchova jako prostředek k mediální gramotnosti školní mládeže? In *Civilia. Odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 2015, roč. 6, č. 2, s. 52–61.
- ČÁRSKY, J. Analýza rámcových učebných plánov a vzdelávacích štandardov pre predmet občianskej náuky z potreby z pohľadu mediálnych štúdií. In *Výchova a vzdelávanie k demokratickému občianstvu v Slovenskej republike*, Trenčín: TnUAD, 2019.
- GAVORA, P. et al. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. In citované [4. 7. 2016] Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na internete: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.

- LINCÉNYI, M., TAMENE, G. The media as public opinion leader in influencing and setting policy: the case of Slovakia. In *Journal on Law, Economy & Management*, 2013, Vol. 3, Nr.1. London: STS Science Centre Ltd, pp. 95–99.
- 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.
- LINCÉNYI, M. Percepčia desaťročného členstva Slovenska v Európskej únii: pohľad študentov politológie na Trenčianskej univerzite Alexandra Dubčeka. In *Deset let v Evropské unii: Stav, zkušenosti, perspektivy*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, Academia Rerum Civilium Vysoká škola politických a společenských věd, 2014. s. 240–248.
- SOUKUP, P. (ed.) *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2009.
- SK EU2016 (2016) *History of Slovakia's EU membership*.
<http://sk16.eu/files/mirror6/www.eu2016.sk/en/slovakia-and-the-eu/history-of-slovakias-eu-membership.html> (27. 8. 2019).

Kontakt na autora příspěvku:

doc. PaedDr. et PhDr. Marcel Lincényi, PhD.
Katedra politológie
Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne
Študentská 1639/2
911 01 Trenčín
Slovenská republika
e-mail: marcel.lincenyi@tnuni.sk

**Imprese začínající učitelky
Případová studie rodičích se subjektivních teorií učitelky
občanské výchovy**

Petr KOUBEK

**Impression of a novice teacher
Case study of teacher's subjective theories at the birth stage**

Abstract: The study is a summary of findings resulting from exploring the ideas of a novice teacher about the aims and contents of civic education and the ways of their formation in the education at the earliest stage of her professional development. The aim of the study is to explore the relationship between the „emerging subjective theory of a teacher“ and her thinking in a particular pedagogical situation (reflection in action). In this respect, the research follows the tradition of research of cognitions conducting behaviour of teachers during an education. In terms of the type of situations, teaching can be characterized as a succession of teacher-intended situations or processes of pupils' learning that are difficult to predict but are meaningful to the teacher's intentions, but also to pupils' learning goals. The teacher's behaviour in such situations is irreparable in the sense that the situations could always be intentionally planned, evaluated and managed as efficiently as possible. At the same time, reflection in a particular pedagogical situation has its importance in both teacher and pupil learning and development. In this context, pedagogy is concerned with the professional development of teachers as the development of their specific

professional cognitions (*routines, subjective theories*), which, in spite of this, allow effective management of such situations. The research summarized in this text is a follow-up to three studies by the author dealing with the qualities of such guiding cognitions of teachers with long teaching experience. At the end of the text, with the support of existing knowledge from domestic and foreign sources and our own research, it will consider how *fragmentary impressions* displayed during the research of our novice teacher can develop into *subjective pedagogical theories* that would enable her to efficient, for the purpose of pupils' learning functional teaching.

Key Words: Qualitative research, Subjective theories of teachers, Relationship of teachers' Thinking and behaviour, Pedagogical case study

Úvod

Studie navazuje na přehledovou studii o výzkumech *subjektivních teorií učitelů* (dále jen STU) v kontextu profesního rozvoje (Koubek, Janík, 2015) a tři publikace případových studií STU (zkušených) učitelek občanské výchovy z předchozích let (Koubek, 2016a; Koubek, 2016b; Koubek, 2018). Ústředním tématem tohoto výzkumu STU je zkoumání specifického *pedagogického myšlení* učitelů (srov. přehled u Mareše, 2013, s. 455–465). Myšlení učitele, má-li být v centru pozornosti pedagogického výzkumu, by mělo být zároveň prediktorem jeho jednání ve výuce, řídit *svým způsobem* jednání učitelů v rychlém sledu nepredikovatelných edukačních procesů a také při jejich reflexi a diagnostice. Pedagogické myšlení učitele ať už jakkoliv elaborované, které je skryté (*tacit*, srov. Švec, 2005), „řídí“ jednání učitele jako *gestalt*, tedy psychický stav, který v sobě zahrnuje „percepci, interní zpracování a tendence jednat určitým způsobem“ motivované předchozí zkušeností nebo opakovanými zkušenostmi (Korthagen et al., 2011, s. 176).

Autoři Píšová a kol. v monografii o expertnosti učitele (2013) ukazují, že byť jsou znalosti učitelů v běžné praxi skryté, je myšlení učitelů, zejména směřujících k expertnosti, bohatě strukturované, za určitých podmínek také v plnosti uvědomované a v jednání působící jako

stabilizující prvek. Jak uvádí Müller v práci zabývající se klesajícími výsledky německých žáků v STEM v kontextu myšlení a jednání učitelů (2004, s. 224–226), je *skryté vědění a myšlení*¹ významným prediktorem vzdělávacích výsledků vč. utváření sociálních vazeb. Tato studie se bude ve své nosné části zabývat primárními daty získanými pomocí komplexní metodologie vyvinuté v osmdesátých letech 20. století psychology kolem prof. N. Groebena ve Výzkumném programu subjektivní teorie. Z toho důvodu budeme nazývat předmět našeho výzkumného zájmu právě výrazem *STU*.

Pedagogická věda zabývající se profesním rozvojem učitelů ve smyslu kvality a efektivity jejich praktik vůči cílům, pedagogickým intencím, ale také potřebám žáků (srov. Kelchtermans & Vanderberghe, 1994; Dann et al., 1999; Dann & Humpert, 2002; Lipowski et al., 2003; Müller, 2004; Timperley, 2008; Hattie, 2009; Hargreaves, & Fullan, 2012; Šedová, 2016; Earl & Timperley, 2018 aj.) zkoumá právě *STU* mezi jinými prediktory a řídícími prvky v jednání učitelů (Linsner, 2010; Fives & Gill, 2014; Castro et al., 2017). Zájem o *STU* vedl autora v souladu s uvedenou výzkumnou tradicí ke *STU* zkoumání učitelů *zkušených* (srov. výzkumy kostnického týmu Danna a kol., 1994; 1999; 2002 aj.). Jejich pedagogické myšlení, které se výzkumně rekonstruuje jako *STU*, má za optimálních podmínek jistou podobnost s vědeckými teoriemi odvozenými z metodologicky jasného zkoumání vybraného jevu: mají logickou strukturu, určitou neměnnost, jasnost a plodnost z hlediska dopadu, stabilitu bez ohledu na kontext, v němž se projevují a také schopnost vysvětlovat a predikovat reálné jevy (Janík, 2005; Korthagen et al., 2011, s. 186–187). Na stranu druhou má tato podobnost určité limity: teorie učitele s malým „t“, jak je označují Korthagen a kol. (2011, s. 39–40), mají svou stabilitu odvozenou často od konkrétních situací a situací jim podobných; nejsou tedy v pravém slova smyslu zobecnitelné, i když mají v sobě obsaženy prvky, stopy teorie vědecké.² Proto nemohou vysvětlovat přesně definovaný jev, ale jevy učiteli se jako podobné (*subjektivně*) jeví. O proměnlivosti *STU*, které se objevují a ztrácejí v oscilaci, která je typická pro reflexe nevědeckého typu, srov. studii Šípa a Švece (2013). Tito autoři ve svém výkladu nedoporučují námi zkoumané kognice nazývat „teoriemi“.

Situace je o to zajímavější, uvažujeme-li o zkoumání takovýchto myšlenek u učitelů s velmi krátkou či nulovou reflektovanou praxí. Jak je to s podobou, charakterem těchto kognic u *učitelů začínajících* (Hanušová et al., 2018)? Lze je vůbec hodnotit jako „teorie“? A jaký mají vztah k jednání učitele komentovanému jím samotným? A jak je to s podmínkami pro profesní rozvoj těchto začínajících učitelů; když se ukazuje, že rozvoj kvality STU je jedním z důležitých průvodních jevů profesního rozvoje učitelů jako takového (Dann, 1994; Korthagen et al., 2011; Koubek & Janík, 2015; Castro et. al., 2017)?

Začínající učitelé jsou v současnosti v hledáčku výzkumu i vzdělávací politiky. Děje se tak opakovaně vždy, když se objevuje nedostatek učitelů v praxi škol, anebo když se zvyšuje jejich průměrný věk se všemi ne zcela žádoucími souvislostmi, které stárnutí učitelstva s sebou přináší (ČŠI, 2019). Studie STU ve fázi zrodu, které rekonstruuje v úzké spolupráci se začínající učitelkou, tak může doplnit intenzivní zkoumání začínajících učitelů detailním, situačně zakotveným vhledem

1 Zúžení tématu studie na rodící se STU týkající se školní občanské výchovy

Výzkum navazuje na tradici výzkumů v doméně *humanitních oborů* (Gudmundsdotir, Shulman, 1987; Šedová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Výzkum STU v této obsahové doméně kurikula však není soustavný ve srovnání např. s matematikou nebo přírodními vědami (Lipowski et al., 2003). Didaktika občanské výchovy, která mezi humanitní obory náleží (Staněk, 2015; Hesová, 2019), se soustředí na *spoluutváření* žákovských pojetí pojmů, které oscilují mezi obecnou řečí a odborným diskurzem, mezi světem masové komunikace *sui generis* a něčím, co by se dalo nazvat *přirozený svět*, horizont, v němž pobývají žáci ve škole i mimo ni. Pojmy humanitních věd a jimi zkoumané fenomény hrají navíc v uvedených různých kontextech často zcela odlišnou roli. Ve výzkumu v předchozích letech zahrnuté zkušené učitelky měly rozvinuté teorie, na nichž stavěly své pojetí občanské výchovy a odpovídající způsob vedení výuky. Jak je to ale u učitelky *začínající*?

2 Stanovení cíle případové studie

Výchozí autority a zdroje konceptualizují počínající, utvářející pedagogické myšlení, tedy i STU jako momentální, situovaný a nestabilní (náhodný) *gestalt*, tedy kognice v „holistické jednotě vyvolané v učiteli aktuálně prožívanou situací“ (Korthagen et al., 2011, s. 191). Oproti zkušeným učitelům, kteří mnoho situací s určitými podobnými znaky zažili mnohokrát a jejich zkušenost a specifické učitelské poznání (srov. *fronésis*, tamtéž, s. 39–42) se odráží v schematizaci a „teoretizaci“ jejich osobního pedagogického myšlení (tamtéž, s. 178–181), je zkušenost začínajícího učitele často *první svého druhu*. Její intenzita se silně projevuje v mentálním otisku (*impresi*), který tento zážitek zanechá: rodící se STU. Právě potenciální STU ve fázi zrodu jsou popředí zájmu této studie.

Cílem je rodící se STU rekonstruovat jedním ze známých výzkumných postupů (Groeben et al., 1988) a zaměřit se na jejich formální a obsahové kvality. Studie reflektuje tyto STU jako živé, situačně proměnlivé pozadí jednání začínajícího učitele, které jen málokdy může být faktickou oporou pro jeho rozhodování a jednání ve třídě. Zároveň chce zachytit podmínky, za nichž dochází ke zrodu učitelské teorie v daném případě a zhodnotit s oporou o odborné texty, jaké jsou na aktuální pracovišti zkoumané učitelky podmínky k jejímu dalšímu profesnímu rozvoji (Hanušová et al., 2018, s. 60–74).

3 Metodologie

Z hlediska charakteristiky lze klasifikovat tuto studii jako *prospektivní, instrumentální případovou studii* (Mareš, 2015, s. 120–121). Metodologických přístupů k *rekonstruování STU* se v pedagogice tradičně používalo několik (Janík, 2005, s. 482–484). Komplexní metodologii ke zkoumání vztahu STU a jednání učitelů umožňující tento vztah zachytit, následně analyzovat, popřípadě hodnotit vyvinul *Výzkumný program Subjektivní teorie*, jehož zjištění jsou syntetizována v teoreticko-metodologické monografické studii Groebena a kol. (1988). Metodologický přístup se dá také charakterizovat s ohledem na Sedláčkovu (2014) metodologickou kapitolu jako kombinovaný výběr metod s ohledem na cíle a charakter

očekávaných dat a informací (adekvátnost metody) a následnou potřebu interpretace zjištění. Detailní postup výzkumu byl popsán autorem této studie ve vícepřípadové studii STU občanské výchovy (Koubek, 2018, s. 135–136). Výzkumný design, převážně kvalitativní, spočívá v následujících postupných krocích:

1. Prvním krokem výzkumného postupu uplatněného během přípravy studie bylo seznámit se s profesním životem a profesními vzory daného učitele formou narativního interview.
2. STU jsou formulovány v *emické*, společné perspektivě výzkumníka a zkoumané osoby postupem vyvinutým přímo v *programu Subjektivní teorie* s názvem *strukturování konceptů*: postup spočívá v tom, že doslovné formulace učitelových subjektivních konceptů jsou zapísány výzkumníkem na karty a spolu se zkoumanou osobou z nich následně vytvářejí schémata zachycující „rekonstruované“ STU.
3. Schéma STU následně učitel shrne v souvislém projevu; výzkumník verbalizaci zaznamenává a doslovně přepíše.
4. V dalším kroku je pořízen videozáznam několika vyučovacích hodin, který je co nejdříve po skončení výuky komentován učitelem formou *stimulovaného vybavování*; tímto postupem získává výzkumník a zkoumaná osoba další perspektivu, z níž lze nahlížet STU: vybavuje si učitel při sledování něco, co je obsahově blízké či odvozené ze STU?
5. V další fázi výzkumník stimulovaně vybavené výroky přepíše, rozdělí na krátké úseky nesoucí samy o sobě význam („tak tady, přírodní památka, někteří psali prostě jenom ‚strom‘, stoletej strom a nedefinovali jako kterej, protože tenhle kluk psal celý o Kolovratech a ty staletý duby jsou tady v Uhříněvsi“) a analyzuje jejich možné souvislosti s rekonstruovanými STU.
6. Výzkumník následně sepíše první verzi textu případové studie a
7. V poslední fázi čte a komentuje zkoumaná osoba jednotlivá zjištění (všechny přepisy) a autorizuje celou studii.

Metodologie umožňuje rekonstruovat STU v konsenzu zkoumané osoby a výzkumníka a oběma následně nahlédnout rekonstruované myšlenky v perspektivě reálné výuky (*falzifikace*, srov. Groeben et al., 1988,

s 26–29). Násobné nahlížení STU v *emické perspektivě*, v konsenzu dvou osob s různým profesním životem, zkušenostmi a prioritami zvyšuje kvalitu výzkumu a také jeho validitu. Třetí ukotvení úvah o (rodících se) STU získává výzkumník závěrečnou autorizací zjištění zkoumanou osobou, které také probíhá ve vzájemném konsenzu. Studie tak není analýzou jednorázového, náhodného projevu učitelčina myšlení, ale opakovaně se k formulovaným myšlenkám vrací a nahlíží je v různých perspektiv, ve vztahu (Lipowski et al., 2003; Hyett et al., 2014). Takto detailní poznání zkoumané učitelky umožní vhled do zkoumaného fenoménu (Mareš, 2015, s. 116), tedy zrodu STU. Následující text představí zkoumanou učitelku a zdůvodní její výběr.

4 Představení případu

Zkoumanou osobou byla učitelka Julie.³ Julie je začínající učitelkou v základní škole, k níž má velmi blízký vztah, protože ji absolvovala. Jedná se o velkou předměstskou základní školu na okraji periferní městské části hlavního města s potenciálem růstu populace. Výzkum byl realizován od dubna do srpna 2018. Škola sídlí ve starší budově, která je v zadních traktech rozšiřována, aby bylo možno vzdělávací službu poskytovat rostoucímu počtu žáků. Julie je aprobovanou učitelkou českého jazyka a literární výchovy v kombinaci s dějepisem. Vyučovala v tu dobu druhým rokem, přičemž v prvním roce působila v jiné základní škole: také v oblasti periferie hlavního města, ale s jinou sociokulturní dynamikou. „Tam to bylo problematické, těžké případy. Rodinná selhání, kombinované závislosti. Nemohla jsem to snést, proto jsem odešla, jakmile se na této škole uvolnilo místo.“ Učitelka zároveň konstatovala, že souvislá podpora učení se, vzdělávání a profesního rozvoje učitelů, která byla v jejím prvním působišti „běžná“ a relativně intenzivní, se v jejím současném působišti „nerealizuje vůbec“ (k tomu více v podkapitole 6.3 této studie).

Zkoumáním učitelek občanské výchovy se autor zabývá již od roku 2014. Za tuto dobu byla oslovena většina škol v městských částech Praha 3, Praha 5, Praha 7, širší Praha 10 (vč. Petrovic, Uhříněvsi aj. příměstských částí). Na školách, které měly zájem nabídnout své prostory a žáky

pro realizaci výzkumu, objevil autor jedinou učitelku s aprobací pro občanskou výchovu. I když je tento fakt opakovaně problematizován v recenzních posudcích, reflektuje podle mínění autora reálný stav občanské výchovy na druhém stupni vzdělávání v ČR. OV je předmětem s velmi malou časovou dotací (často 3 týdenní hodiny na celém druhém stupni, srov. u Hesové, 2019). Nabízí se ředitelům jako doplněk úvazku učitelům podobných, ale i zcela odlišných aprobací (srov. Koubek, 2018).

5 Přehled zjištění: jak STU ovlivnily konkrétní jednání učitelky ve výuce

V této části představí studie detaily rekonstruovaných STU zahrnutých v tomto výzkumu. Nejprve budou představeny 4 rekonstruované STU. V následující podkapitole bude ilustrováno, jak STU ovlivnily jednání učitelky v zaznamenané výuce. Shrnutí s možnou interpretací zjištění v kontextu profesního rozvoje a diskusí nalezne čtenář v kapitole 6.

5.1 Přehled rodících se STU Julie

Na úvod je třeba vytknout, že koncepty ať již obsahové, nebo pedagogické se v myšlení této učitelky objevuje jen epizodicky a nesouvisle (srov. Gudmundsdottir & Shulman, 1987, s. 67; Korthagen et al., 2011, s. 177–183). Epizodické zmínky jsou často rámovány konkrétním dílčím zážitkem učitelky: jsou výrazně kontextualizované (srov. Korthagen et al., 2011, s. 176). Obecnější přesvědčení (STU) mají charakter spíše politických prohlášení než nějaké subtilní pedagogické teorie: žákovou potřebou v občanské výchově (STU „Cíle OV“) je „uplatnitelnost naučeného v praktickém životě“. Učitelka jako místní zastupitelka doložila tento svůj „teorém“ didaktickou hrou na kampaň, kterou vedou politické strany před obecními volbami.

Učitelka je otevřena potřebám žáků, když je vyjádří. Zpětnou vazbu chápe jako způsob korigování jejich podle ní nesprávného postoje: v STU „Výukové strategie OV“, učitelka rekonstruuje situaci, kdy žáci ve třídě projeví v konkrétní situaci „stud nad tím, že jsou Češi“. Následně proto iniciovala „diskusi“, aby žáky angažovala, „motivovala“ směrem k jednomu z hlavních cílů občanské výchovy, tedy poučenému vlastenectví.

Učitelka si zároveň uvědomuje limity „poučování“ a uvádí, že prosazování „osobních přesvědčení ve výuce“ koriguje tím, že „netlačí na pilu“. Níže potřebu učitelky „poučovat“ žáky blíže prozkoumáme.

Výzkumník a učitelka dále rekonstruovali STU „Vztah k žákovi, dítěti“ (obr. 1). I ta je výrazně kontextualizovaná: „žáky jsem při výuce regionů České republiky motivovala tím, že pekli doma chodské koláče.“ *Motivace* jako ryzí teorém je v její STU pevně svázána s dílčím, velmi konkrétním zážitkem. Podobným způsobem reflektuje vliv rodiny na učení žáků. Rodinné zázemí vnímá jednak jako příležitost k motivování žáků i „k předmětu, který je sám nemotivuje“. Zároveň je však na základě zkušeností z předchozího učitelského působení vnímá jako značné riziko: „rodinu mám i jako vysvětlení toho, že jsou děti bez rodičů, čehož může být potom důsledkem špatný osud daného dítěte a samozřejmě i ta závislost. Ten špatný osud se jich velmi dotýká.“

Ve schématu jsou užity *operátory* znázorňující logické vztahy mezi učitelkou utvořenými koncepty. Operátory jsou vysvětleny v tabulce 1.

Tabulka 1: Přehled grafických operátorů využitých v tomto výzkumu k rekonstruování logických relací v STU (Janík, 2005, s. 488–489)

	Vztah <i>vysvětlení</i> : vytváří cíleně dobré vztahy se žáky, tj. žáky motivuje
	Vztah <i>rozporu</i> : často využívám k aktivizaci hru, <i>ale</i> to způsobuje problémy s kázní kvůli věku žáků
	Vztah <i>důsledku</i> : díky diskusi lze lépe dětem přiblížit praxi
	Vztah <i>indikace</i> : rodina je pro vývoj dítěte problematická, <i>když</i> je neúplná
	Vztah <i>podmínky</i> : učitel má ovlivňovat názory, <i>což je podmíněno tím</i> , že je nechává říkat, co si myslí
	Vztah <i>přípustky</i> : učení Romů je inspirativní, <i>i když</i> je to vyčerpávající

Učitelka si uvědomuje potřebu „dospívající žáky“ motivovat zařazováním témat, jimž rozumějí, „témat blízkých dětem“. *Motivace* je vůbec učitelkou podprahově vnímána jako významný aspekt kvalitní výuky. Uvádí, že „žáky motivuje, když chápou, že výuka směřuje k prakticky uplatnitelných dovednostem a znalostem“ (srov. výše popsanou hru na místní politiku). Také v STU „Hodnocení“ je výrazným prvkem

motivace a snaha angažovat žáky-teenagery atraktivními formáty výuky: „atraktivní je hra, tu zařazuji i jako formu hodnocení“.

Hodnocení formou testů uvádí zase jako možnost, aby se žáci objektivně porovnali mezi sebou a také „aby škola věděla, kam se třídy této školy posunuly“.⁴ Učitelka dále uvádí, a to mimo rámec rekonstruované ST „Hodnocení“, že klíčovým bodem jejího „sebehodnocení“ jsou jak výsledky, tak chování žáků. K tomuto jejímu formulovanému postulátu se ještě vrátíme v podkapitole 5.2, která představí, jak rekonstruované STU (ne)ovlivnily zaznamenanou výuku.

5.2 Vztah STU ve fázi zrodu a jednání učitelky ve výuce

V jednání Julie, resp. v jeho následném komentování, se hledají stopy STU rekonstruovaných v tomto výzkumu obtížně. STU dokládají, že myšlenková schémata učitelky jsou nesouvislá, věcně neprovázaná, jsou utvářena na základě jen velmi vágně, náhodně propojených dílčích zážitků. V jednání nalézáme spíše tematicky spřízněné „stopy“ STU, nikoliv přímou obsahovou souvislost s jejich formulacemi. Např. STU „Vztah k žákovi“ obsahuje konstatování, že rodina je příležitostí (možnost motivovat žáky k učení) a rizikem (to když je dysfunkční). Ve stimulovaném vybavování připomíná učitelka jiný aspekt působení rodiny; ochranné prostředí. Julie na takto rodinou ovlivněné jednání žáka reaguje tak, že jej vede k pozitivější snaze vyřešit úlohu i přes diagnostikovaný zdravotní problém:

Tak tady to je vyloženě, to je kluk, kterej je dyslektik a dysgrafik a doteď ho učila jeho babička, do pátý třídy, a teď najednou mu to neuznali. Já mu říkala, že škrábe jako kočka, tak ho poslali do poradny, tam mu to potvrdili a on si nyní myslí, že když to teda má potvrzený, že vůbec nemusí psát. Ota Bubeníček, malíř; on mi tam napsal „Ota m.“ a divil se, že nevím, co to je (směje se). Samozřejmě já to vím, ale vadí mi, že to zkracuje až tak.

Julie si uvědomuje podstatu dospívání; jedná se o věk nestálosti a testování hranic. To ilustruje další situace, v níž tato „rodící se STU“, která se ale při rekonstruování STU vůbec neobjevila, rezonuje: učitelka si je vědoma, že autentický vstup žáků v procesu výuky může vést k *neúčelnosti* ve výuce (srov. Šalamounová et al., 2017). Učitelka ale také ví, jak důležité je vědomí dospívajícího, že „výuka je o něm“. Takto například komentuje určitou situaci ve třídě:

Jo, psala, pořád psala, to je dobře, akorát jsem vnímala to, jak to vnímají ty děti, jako supr velkej fór, co tam napsala. A to je dobře, protože jsem jim to na začátku říkala, že tohle můžou psát: „je mi vedro a proto nemůže psát“, a ona tam napsala vlastně to samý.

Podle mě je tady důležitý ukočírovat, abychom se věnovali tomu tématu a ne prostě rozvolnili hodinu, ne jako že bych neocenila originalitu, sama se tomu zasměju, a i ty děti se smály, a pro ni je to hodnota, že se zasmály, ale nebyla potřeba to komentovat z mýho pohledu.

Ukázka svědčí o tom, že žáci mají důvěru učitelky, že jim umožní při řešení úloh napsat, že z objektivních důvodů nemohli řešení vypracovat. Na druhou stranu vycítila v této konkrétní situaci, že žákyně tohoto věku je již natolik zralá, že tuto možnost využila k pobavení třídy a k upevnění svého postavení mezi žáky. Do toho více nevstupuje a pokračuje dál v programu vyučovací hodiny. Pravděpodobně se i zde jedná o vliv STU ve fázi zrodu. Z rekonstruovaných STU tato situace nejvíce, přesto zcela vzdáleně odpovídá STU „Motivace žáků“. Ta je však formulována jen jako dílčí vzpomínky na určité zážitky z výuky, tedy jak pekli koláčky, když se zabývali západními Čechami při regionální vlastivědě.

V jiné výukové situaci se ukazuje účinný údiv učitelky nad tím, že žáci nerozumějí abstraktnímu pojmu pomocných věd historických:

No a tady mě překvapilo, že jim je to tak nesrozumitelný, že je pro ně nesrozumitelný, že to zbarvení je označeno jako zbroj (zdůraznil Výzkumník) a že jsou z toho zmatený.

(Výzkumník): V tom textu to je, předpokládám?

Ano, v tom textu to je.

(Výzkumník): Protože ta metoda je o tom, že oni přijdou na něco, čemu nerozumí. Sama jste to říkala. To je cíl.

No jasně, ale zrovna slovo zbroj, že slovu zbroj nerozumí, to mě překvapilo, že je to pro ně tak strašně abstraktní pojem oproti tý orlici, tak tohle se mi honilo hlavou, z toho jsem byla překvapená.

I v této sekvenci se učitelce vyplatilo, že věnuje pozornost odpovědím žáků a jejich pochybám (srov. k účinné zpětné vazbě doporučení Šedové et al., 2012, s. 135). Podobné situace jí mohou osvětlit, na co se může v rychlém sledu situací výuky zapomenout: výrazy užívané jako odborné termíny (často metaforického charakteru) nesou v obecném

jazyce vlastní, často původní význam, který je samozřejmě žákům blízký. Tedy například „zbroj“ je výraz označující v heraldice část symbolu rodu ve štítě, zatímco v základním, obecně sdíleném významu výraz označuje brnění.

Jiným aspektem učitelčina myšlení, které má vliv na její jednání ve výuce, je snaha držet se plánu a žáky vést k cíli, který si předsevzala – a oscilace mezi „poučováním“ a poskytováním prostoru k autentickému myšlení. Vyostřeně se to projevilo v jiné situaci: ve vyučovací hodině na téma lidská práva a diverzita byla třída vyzvána k hlasování, zda jen z povrchního, vnějšího pohledu lze poznat, kdo je jaký člověk:

Tohle já jsem začala dělat proto, protože já vždycky se hrozně bojím, a nebo třeba jenom je to můj vnitřní pocit, jo, že když je tam nějaká osoba v té třídě, která je „osobností“, to znamená, že je nejvíc slyšet, což je tady ten Pavel, a začne říkat něco, co se mi nelíbí, samozřejmě nějakým způsobem, protože nechci, aby to takhle vyznělo, tak se snažím vytáhnout co nejvíc těch..., aby, ne ho zesměšnit, ale ten jeho názor co nejvíc podpořit obráceně, proto jsem začala vytahovat ty děti, o kterých si myslím, že jsou nějakou morální autoritou v té třídě, aby řekly svůj názor, aby a tak vytáhnu, co si myslí oni, abychom ho jako převálcovali... (směje se) Takže tady jsem prostě honila názory.

Ani v tomto jednání a učitelčině komentáři se neukázal žádný vztah k rekonstruovaným STU. Na druhou stranu se jedná o doklad *opravdového zájmu o žáky* a o snahu zlepšit jejich porozumění světu (podle učitelky) v adekvátnější, korektnější. To souzní s posledním momentem, který se pravidelně objevil v učitelčiných komentářích videa: v STU „Hodnocení“ Julie uvedla, že součástí, a také *následkem* hodnocení výsledků učení žáků je jejich chování ve škole a mimo školu. To se stává významným zdrojem její sebereflexe, *sebehodnocení*. Hodnocení a zejména *sebehodnocení* se projevuje ve více než 40 % stimulovaně vybavených výroků této učitelky. Jedná se však i v tomto případě o jen o implicitní stopu její STU, protože rekonstruovaná STU „Hodnocení“ vůbec „sebehodnocení“ neobsahuje. Tento typ (ne)projevení STU ve výuce ilustruje přehled v tabulce 2.

Tabulka 2: Obsahové porovnání rekonstruovaných STU
se stimulovaně vybavenými komentáři výuky

STU Julie	Komentář učitelky	Zhodnocení souladu
„Vztah k žákovi“: rodina jako zdroj dílčích obtíží (nemotivuje) a rizik (dysfunkční rodina)	... tak ho poslali do poradny, tam mu to potvrdili a on si nyní myslí, že když to teda má potvrzený, že vůbec nemusí psát. Ota Bubeníček, malíř; on mi tam napsal „Ota m.“ a divil se, že nevím, co to je (směje se).	Implicitní až žádný – vliv rodiny v tomto smyslu není v STU formulován; pravděpodobně byl zaznamenán <i>gestalt</i> s potenciálem stát se součástí schématu týkajícího se žáků a rodiny.
„Vztah k žákovi“: motivovat žáky „zábavnými“ postupy lze, ale limituje to, „že mají emocionální výkyvy“ a mohou „rozhodit hodinu“	Tohle já jsem začala dělat, protože já vždycky se hrozně bojím, a nebo třeba jenom je to můj vnitřní pocit, jo, že když je tam nějaká osoba v té třídě, která je „osobností“, to znamená, že je nejvíc slyšet, což je tady ten Pavel, a začne říkat něco, který se mi nelíbí, samozřejmě nějakým způsobem, protože nechci, aby to takhle vyznělo, tak se snažím vytáhnout co nejvíc těch..., aby, ne ho zesměšnit, ale ten jeho názor co nejvíc podpořit obráceně, proto jsem začala vytahovat ty děti, o kterých si myslím, že jsou nějakou morální autoritou v té třídě, aby řekly svůj názor, aby a tak vytáhnou, co si myslejí oni, abychom ho jako převálcovali... (směje se) Takže tady jsem prostě honila názory.	Implicitní až žádný – Julie pociťuje silně, že úkolem učitele je dovést žáky k lepšímu, korektnějšímu porozumění světu; tato opakovaně se projevující tendence k „poučování“ nese stopy rodící se strukturovanější STU.
„Výukové strategie“: zodpovědnost učitelky vysvětlit žákům určité souvislosti (STU se týká dílčí vzpomínky na „výuku tabuizovaných témat“; učitelka však také cítí, že „nemá tlačit“ na jediné správné řešení		Spíše explicitní – jde o to, co probleskuje výpověďmi učitelky na více místech: má velkou snahu dostat žáky tam, kam zamýšlela; a volí k tomu strategii, jako je tato: pomáhá si tím, že zapojuje žáky, o nichž ví, že mají autoritu a názor, který jí konvenuje.

„Vztah k žákovi“: motivace diskusí, hrou, zapojením více smyslů a činností do učení	... já se často zamotám a to bylo tady, jsem se zasekla; protože oba dva, a to jsem nevychytila, jsou takoví hovorný a diskutující vždycky a já se jima vždycky nechám strhnout, že vždycky, když mi do toho začnou mluvit tak já zase poslouchat; a začnou mi utíkat myšlenky. Tak a teď jak koukám, tak skáču.	Implicitní – učitelka motivuje žáky, umožňuje jim zasahovat do postupu výuky; nicméně shledává své limity v oborových znalostech, což ji limituje, protože by ráda vedla výuku v souladu se svými ST otevřeně; souvislost s (obecnou) formulací STU je slabá
„Hodnocení“: málo specifikované „sebehodnocení podle výsledků žáků“		

Přehled dokládá obsahový (ne)soulad mezi formulacemi Julie zachycenými jako STU a stimulovaně vybavenými komentáři videozáznamů výuky, které měly odkrýt „myšlení v akci“. Autor studie si uvědomuje limity, které metody rekonstruování pedagogického myšlení, vztahu myšlení a jednání učitelů i samotný koncept STU jako kognitivních řídicích jednání mají (srov. Korthagen et al., 2011, s 199; Šíp, Švec, 2013). Ve srovnání s výzkumy STU zkušených učitelek (Koubek, 2018) je shoda myšlení a jednání tímto způsobem doložená zcela minimální. Juliiny STU mají navíc vesměs charakter začátečnických impresí a momentálně vybavených vzpomínek na dílčí zážitky.

Na stranu druhou se zejména ve stimulovaně vybavených výrociích objevují její perspektivní volní vlastnosti, pedagogický optimismus (ve smyslu *self-efficacy*; srov. Seebauer, 2007; Kašparová, Potužníková, & Janík, 2015) spolu s jasným přesvědčením, že sebehodnocení se realizuje na základě analýzy (výsledků) práce žáků. To může představovat potenciál k promýšlení a elaborování STU. Vždyť již i v relativně krátkém průběhu *falzifikace* formou stimulovaného vybavování a diskuse o *viděném* (Janík et al., 2016, s. 26–36) se její výpovědi stávaly širšími a komplexnějšími. I takto omezená účast ve výzkumu zaměřeném na kvalitu edukačních procesů její pedagogické myšlení a schopnost reflexe ovlivnila.⁴

Otázkou zůstává, jak bude Julie elaborovat a prohlubovat své myšlení a porozumění edukačním procesům v podmínkách školy, v níž momentálně působí. Ve škole totiž nalézáme mizivý *potenciál spolupráce*

a reflexe kvality a efektivity praktik realizovaných touto začínající učitelkou v edukačních procesech, která by byla odborně vedena a nějak kvalitativně koordinována a vyhodnocována (srov. Timperley, 2008, s. 22–25). Následující diskuse se proto bude týkat zejména příležitostí, které její rodičí se STU otevírají, zejména bude-li mít podmínky soustavně se svému profesnímu rozvoji věnovat.

6 Diskuse výsledků

Diskuse se vrátí k formálním a obsahovým charakteristikám STU a pokusí se uzavřít jejich interpretaci závěrem, zda je vůbec lze v tomto případě nazvat „teoriemi“.⁵ Pedagogické teorie mají učiteli usnadňovat jeho úlohu. Na toto téma se zaměří další část diskuse: jak zjištěné kognice napomáhají Julii při její obtížné roli učitelky občanské výchovy? Jaký je charakter vzdělávacího obsahu předmětu a cílů učení pro žáky a jak se jeví učitelce? Hlavní část diskuse budeme věnovat tomu, co je naznačeno výše. Učitelka má velmi dobrý vztah k žákům a výuku reflektuje, v přítomnosti osoby výzkumníka přichází i na zajímavé abstrakce a zobecnění. Má však na pracovišti podmínky, aby své myšlení takto dále rozvíjela své pedagogické znalosti, prohlubovala STU?

6.1 *Forma a obsah rekonstruovaného myšlení – jedná se o teorie?*

STU lze formálně posuzovat podle počtu konceptů, podle vrstev, do nichž je učitelka rozčlenila, podle druhu vztahů a také podle jejich stability, kterou lze posuzovat podle srovnání STU a stimulovaně vybavených výroků a podle počtu konceptů, které učitelka sdělila v rozhovoru a následně využila při rekonstrukci STU formou jejich strukturování (k tomu více srov. v textu Koubka, 2016 b). Při takovém posouzení a jeho diskusi je třeba vzít v potaz, že hodnotíme formální podobnosti výroků sice přímo navazujících na výuku, získaných na pracovišti učitelek, ale výroků komentářů víceméně náhodně vybraných několika vyučovacích hodin. Při proměnlivosti učitelského myšlení a související různosti pedagogických situací (Šíp & Švec, 2013) nelze závěry takovéto analýzy považovat za příliš významné, nejsou-li statisticky zjištěné rozdíly významné (srov. Koubek, 2018, s. 134–135).

Jak je patrné již z výsledků zaznamenaných v tabulce 2, je přímý vztah STU a stimulovaně vybavených výroků u sledované učitelky bezmála nulový (ve srovnání s učitelkami studovanými v předešlých letech, kde se přímá adekvátnost STU a stimulovaně vybavených výroků pohybovala mezi 20 a 60 % (Koubek, 2018, s. 134). Dalším aspektem ukazujícím významný rozdíl mezi STU začínající a zkušených učitelek je podíl stimulovaně vybavených výroků, které nenesly stopy žádné z rekonstruovaných STU. U zkušených učitelek se takové výroky nevyskytovaly vůbec, zatímco u Julie nalézáme ve 202 komentářích výuky 87, které nesouvisely s žádnou rekonstruovanou STU. A to přesto, že pro Julii nejzásadnější STU „Hodnocení“ se projevila ve 41 % videem stimulovaných výroků.

Julie využila při strukturování konceptů téměř všechny v interview uvedené koncepty. Jaký druh vazeb nalézáme mezi koncepty schémat rekonstruovaných STU a jaká je jejich hloubka? STU Julie mají většinou tři až čtyři vysvětlující vrstvy (podobně tomu bylo i u dříve zkoumaných zkušených učitelek). Na obr. 1 vidíme, že se jedná o vrstvy nejen vysvětlující, ale rozbíhající se do vyprávěcího narativu: výkladové linii o vlivu rodiny na žáka dominuje vzpomínka na špatný osud dětí z dysfunkčních rodin, který zažívala silně ve svém prvním učitelském angažmá. STU Julie až na naprosté výjimky nemají charakter stanovování důvodů či podmínek, za nichž jevy nastávají: tedy nejedná se o vysvětlování (explicace) ani predikování situací a jevů. V souladu s předchozími analýzami v našem výzkumu lze říci, že její STU jsou formálně *výkladového* charakteru. Přičemž ale Julie „vykládá“ souvislosti jevu tak, že vyjmenovává náhodně vybavené vzpomínky, impresy, bez další argumentační dynamiky.

Po formální stránce vnímáme tedy velmi malou souvislost myšlenek zaznamenaných v narativním interview, při rekonstruování STU a na základě sledování videozáznamu výuky. Po obsahové stránce nemají rekonstruované STU a stimulovaně vybavené výroky téměř žádnou koherenci. Připomeňme v této souvislosti porovnání zkušeného a začínajícího učitele humanitních věd u Gudmundsdottirové a Shulmana (1987). Zatímco u začínajícího učitele nalézáme podobně jako u Julie dílčí výroky, vzpomínky a jejich otisky (impresy), u zkušeného učitele nalézáme hluboké stopy kurikulárních, oborových a didaktických znalostí obsahu. V následující podkapitole rozebereme složitost úkolu učitele

občanské výchovy a zaměříme se na existenci pevných hodnot, jistých výkladových rámců, které efektivní výuka těchto předmětů vyžaduje (Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Staněk, 2015, Hesová, 2019). Ty u Julie nalézáme jen ve fázi zrodu, potenciality.

Diskusi formálních a obsahových kvalit Juliiných STU navrhuji uzavřít tím, že STU nemají schopnost vysvětlit nebo predikovat situace a jevy ve výuce – *nejedná* se tedy v pravém slova smyslu o „učitelské teorie“. Co do obsahové stránky, nalézáme v myšlení Julie dvě silné myšlenky, které se v STU i ve vybavovaných výročí objevují pravidelně, byť ne jako hlavní koncepty. Předně se jedná o „hodnocení a sebehodnocení“ na základě důkazů, které učitelka hledá v projevech chování a výsledcích učení žáků (výrazný projev *self-efficacy*). Za druhé jde o postulát, že „občanská výchova má být zaměřena prakticky“; přičemž tato často se objevující myšlenka není vysvětlena nijak konsistentně: vedle sebe stojící příklady politické hry nebo pečení koláčků jako strategie k upevnění povědomí žáků o českých regionech nemají žádnou obsahovou koherenci. Jedná se o dílčí, ve výuce jednou otestované nápady.

6.2 Obtížná situace učitele občanské výchovy a společenských věd a Juliiny STU

Studie vychází také z teorému obratu k učitelovým specifickým znalostem obsahu, k oborovosti zmíněné autory jako Shulman (1987), Calderhead (1991), Korthagen a kol. (2011, s. 174–175, s oporou o trans-oborové didaktické teorie Van Hielových), Píšovou a kol. (2013, s. 17), Slavíkem, Chrzem a Štechem (2013, s. 29) aj. STU učitelek občanské výchovy se mohou lišit od STU dalších oborů lidského poznání diametrálně. Může to být dáno už samotnou podstatou cílového oboru lidského poznání. *Společenské vědy zkoumají a utvářejí poznání o fenoménech, které jsou přímými produkty kultury*, byť na odlišných základech. Samotná teoretická pojetí těchto fenoménů (vědecké pojmy) jsou sice sekundárním, ale také produktem kultury. Proto jsou výrazy ve vědeckém poznání spojené s konkrétně strukturovanými pojmy „obecným vlastnictvím“. V řečových aktech jsou tyto výrazy uchopovány běžně kýmkoliv a v podstatě jakkoliv (srov. všemožná osobní „laická pojetí“ *demokracie, spravedlnosti, dobra, úspěchu, vítězství, národního zájmu* aj.). Tato různost a obecnost užívání

výrazů a existence příslušných *centralizujících* vědeckých vymezení pojmů je na druhou stranu didaktickou příležitostí, kterou by učitelé občanské výchovy neměli pominout.⁶

Učitel se může při výuce zaměřené na poznatky umožňující orientaci v sociální realitě dostat (byť třeba domněle) na hranu indoktrinace. Může například napomáhat žákům utvářet na základě dostupného poznání takové argumenty, které se budou lišit od názorů jejich nejbližšího sociálního okolí. Právě tyto skutečnosti utvářejí jednak atraktivitu společenskovědních vyučovacích předmětů ve škole (jsou praktické, neoddělitelné od života mimo školu, navazují na žitý svět žáků), ale na druhou stranu didaktickou složitost, v níž je náročné pro učitele, *včetně zkušených expertů* obstát. Tuto složitost navíc podtrhuje neobyčejná šíře a diverzita výsledků zkoumání a metodologie těchto oborů lidského poznání. Největší zátěží a výzvou učitelů těchto vzdělávacích obsahů je fakt, že učivo integrující množství výsledků různých vědních disciplín *může být a být dokonce má, vnitřně rozporné* a mnohdy stojí proti přesvědčení významných společenských sil a názorových vůdců.

Učitelka Julie ukazuje, že její rodičí se pojetí občanské výchovy (srov. 2 STU „Cíle a strategie OV“) má velký potenciál tyto složité didaktické souvislosti obsáhnout: učitelka ví, že utváření postojů a hodnot vyžaduje citlivost, ale i důslednost v jednání tehdy, když vnímá silné, nevysvětlené rozpory ve třídě. V této souvislosti se ve výzkumu ukazuje, že právě otevírání příležitostí k argumentaci a diskusi žákům v dialogicky pojatém vyučování (Šalamounová et al., 2017) se ukazuje jak dobrý předpoklad pro předcházení *neúčelným* epizodám výuky. V tomto smyslu ukazuje Julie dobré předpoklady k tomu, aby rozvinula své učitelské myšlení v podobě pevných, účelných a funkčních STU. Bude mít možnost je rozvinout? Nyní zaměříme na podmínky pro profesní rozvoj, které má zkoumaná učitelka vytvořeny na svém pracovišti.

6.3 Podmínky pro profesní rozvoj jako rizikový faktor ale i příležitost pro profesní rozvoj zkoumané učitelky

Jak bylo naznačeno v úvodu textu, učitelka uvedla, že se dále nevzdělává, další vzdělávání učitelů nejspíše (i vzhledem k nefunkčním metodickým sdružením) není ve škole nijak řízeno: „pan ředitel posílá neustále nějaká

školení, která jsou jakoby, která jsou na různá témata, a my se můžeme hlásit, pokud nás to zajímá.“ Dále uvedla, že se učitelé této školy nijak výrazně na profesní bázi nesetkají; a už vůbec ne řízeně.

Metodická setkávání se občas svolají, o velké přestávce třeba do sborovny. V rámci toho jsem zažila teda dvě takovédle setkání s těmi učiteli, metodické, na deset minut. Jenom jsme si řekli, kde kdo je, s látkou, kdo stíhá, nestíhá... S češtináři. Setkávají se také dějepisáři, ale letos ještě ne. S občankáři jsem se nebavila, vůbec.

Pedagogické porady se konají osmkrát ročně, jsou rozděleny na tři části: „od dvou, 45 minut má první stupeň, pak je půlhodinka společná a od čtvrt na čtyři je druhý stupeň.“ Učitelka přínosnost porad a potenciál k rozvoji školy i sebe sama shrnula takto:

... a to bývá, protože tady je těch tříd hrozně moc, a i učitelů je tím pádem hodně, tak to bejvá, třeba ta hodina prostě vyplněná druhým stupněm je velmi rychlá a tak vezmu, vytáhnu si jenom ty největší problémy, který třeba jsou, a projedou je letem světem, protože obvykle na to navazují ještě třídní schůzky nebo konzultační hodiny, které bývají od pěti takže člověk pospíchá, aby vyhověl, aby tady pak byl pro ty rodiče do sedmi, třeba.

Jiné formalizované příležitosti ke spolupráci ve škole *vůbec nejsou*, „mám čas od půl druhé, ale to je už ve škole ticho, každěj někam zmizí“. Jedině s kolegyní (češtinářkou) má možnost cenného, neformálního sdílení („je mentorkou“) v kabinetě: „paní kolegyni je však již 77 let a moc tu není. Navíc tento rok končí.“ Ředitel alespoň znovu zřídil sborovnu; někteří učitelé její absenci považovali za velké minus (Dvořák et al., 2015, s. 107). Sborovna je učitelkou chápána jako informační centrum, „ředitel tam umísťuje plány, úkoly, termíny“. Zároveň je to místo, kde „lidi potkám a můžu s nima pohovořit třeba o nějaké třídě.“ Učitelka uvedla další příležitosti k profesnímu sdílení a učení, ale ty se netýkaly pracoviště; anebo byly staršího data.

Mezi pedagogické vzory počítá Julie primárně svého manžela, který je zkušenější a zřejmě velmi aktivní učitel. Mezi dalšími vzory uvedla vedení katedry dějepisu z fakulty, kterou absolvovala: „vedla nás k tomu rozvíjení toho, jak by ten člověk měl pomáhat ostatním, aby se stvořilo něco, co bude do budoucna.“ Výrazně je ovlivněna také tím, že během studia pracovala na částečný úvazek v nadnárodní farmaceutické firmě

„jo, to, že se musejí různý školení, dodržovat do termínů, všechny ty věci odevzdávat v čase, tak tím si teď připadám postižená, protože to mám naučený z té firmy.“ Učitelka zároveň uvedla, že ve škole „to tady po ní nikdo nechce, až na děti.“

Učitelka vnímá jasné nedostatky na straně zaměstnavatele v podpoře učitelů, ačkoliv to takto přímo neformuluje. Podpora ve smyslu vytváření formalizovaných i méně formálních příležitostí k učení pro učitele se stává významným tématem nejen akademického výzkumu (Hargreaves & Fullan, 2012; Earl & Timperley, 2018; Hanušová et al., 2018; ČŠI, 2019). Efektivní formy podpory učitelů jsou podle TALIS (Kašparová, Potužníková, & Janík, 2015) takové, které aktivizují týmy *in-site*, na pracovišti, v místě výuky a její přirozené reflexe: jedná se o různé formy akčního výzkumu nebo kolegiální podpory umožňující sdílení zkušeností a řízenou reflexi. Tyto podmínky jsou o to potřebnější v současnosti, kdy se učitelský *skript* má proměňovat k osobní odpovědnosti a angažmá (srov. např. u Hattieho, 2009; Korthagena a kol., 2011 nebo ČŠI, 2019): zejména v kontextu proměny rodinné výchovy nebo prohlubování poznání o generaci dětí-žáků škol, jejich vzdělávacích potřeb a o hloubce učení. Zda jsou podmínky na Julině pracovišti odpovídající je v kontextu toho, co učitelka uvedla, otázka bohužel čistě řečnická.

Závěr

Případová studie STU učitelky občanské výchovy Julie si kladla za cíl v návaznosti na výzkumy profesního rozvoje přiblížit čtenářům, jakými STU disponuje zkoumaná učitelka, jak souvisejí s výukou, jak ji ovlivňují a zda má možnost je rozvíjet. Kvalita STU jako jedné z podob *kognitivní* řídicích jednání jedince, které významně ovlivňují jednání učitele ve výuce, je právem v centru pozornosti výzkumu profesního rozvoje. Jaké je myšlenkové zázemí učitelů v pro ně a pro žákovské učení nesnadné době; navíc učitelů vedoucích žáky k tak nejednoznačným obsahům a cílům, jaké má občanské vzdělávání.

Prvním dílčím cílem bylo rekonstruovat STU týkající se občanské výchovy. Dalším dílčím cílem bylo analyzovat a zhodnotit, jak STU ovlivnily její jednání ve výukových situacích zaznamenaných na video.

Třetím bylo vytvořit z výzkumníka a zkoumaných osob fungující tým, reflektovat *společně* myšlení a jednání učitelky a hledat jeho perspektivy vč. rizik, že nebude mít dostatečnou podporu pro jejich zkvalitňování.

Metodou strukturování konceptů v dialogickém konsenzu byly s učitelkou Julií rekonstruovány čtyři STU: „Cíle OV“, „Výukové strategie OV“, „Vztah k žákovi, dítěti“ a „Hodnocení“. STU učitelky Julie mají charakter dílčích, sotva souvisejících vzpomínek na jednotlivé konkrétní situace, které zažila během své krátké pedagogické praxe, odrážejí se v podobě nesouvisejících impresí spíše než spojitých schémat a vysvětlení určitých pedagogických jevů (srov. *gestalt* u Korthagena a kol., 2011). Nicméně její profesní optimizmus, schopnost se tázat a hodnotit kvalitu své vzdělávací činnosti podle chování, jednání a výsledků učení žáků jsou předpokladem rozvoje jejích STU. Učitelka bude v určitém čase čelit profesnímu (učebnímu) *plateau* či dokonce útlumu. Pro její další profesní rozvoj popřípadě až k expertnosti bude tak rozhodující, zda bude mít příležitost začlenit se do některé otevřené *učící se komunity* učitelů uvažujících o kvalitě vzdělávání a výchovy, pakliže se nezmění relativně ne-podpurné a ne-rozvíjející klima ve škole, v níž působí.

Poděkování

Poděkování za konzultace náleží doc. PhDr. Michaele Píšové, Ph.D., prof. PhDr. Vlastimilu Švecovi, CSc., školiteli prof. PhDr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., M.Ed. Za cenná doporučení náleží poděkování též dalším kolegům a kolegyním z MU Brno a UK Praha. Předložená studie je publikací vybraných výsledků disertačního projektu autora za kalendářní rok 2018. Studie prošla na základě odborných diskusí dvěma zásadními revizemi. Její vznik byl podpořen z prostředků specifického výzkumu Masarykovy univerzity v Brně MUNI/A/1186/2017, Výzkum edukačních procesů, podmínek a prostředků II.

Poznámky:

- ¹ Srov. *handlungsleitende Kognitionen* tematizované jako výchozí teoretický koncept heidelberským Výzkumným programem *Subjektivní teorie* (Groeben et al., 1988).
- ² Srov. zkoumání STU učitelky Kristiny (Koubek, 2016a), v jejíchž STU byly patrné četné stopy učení L. Feuersteina (Feuerstein et al., 2010).
- ³ Jméno učitelky bylo po dohodě s ní pozměněno.
- ⁴ Škola je jednou z pěti škol zařazených do longitudinálního výzkumu Česká základní škola (srov. Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, & Walterová, 2011; Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015. Zjištění o školním testování srovnávajícím paralelní třídy je v tomto výzkumu potvrzena (Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015, s. 109–110).
- ⁵ Participace učitelů v (akčním) výzkumu se ukazuje jako efektivní pro profesní rozvoj učitelů např. v rámci TALIS (Kašparová, Potužníková, & Janík, 2015, s. 545).
- ⁶ K této části diskuse byl autor přiveden také recenzními posudky, které jej na pojmový problém upozornily. Autor recenzentům děkuje.
- ⁷ Teoretický výklad východisek didaktických principů humanitně-expresivních oborů (*fuzzy pojem, centralita pojmu, katechreze, osobní mentální prostory* a jejich kulturní kontext, *kulturní pole jednání/tvorby*, sdílení, sdělování obsahu pomocí řečových a jiných *artefaktů* aj.) nalezne čtenář v prvních dvou kapitolách citované knihy Slavíka, Chrze, Štecha a kol. (2013, s. 29–81).

Literatura:

- CALDERHEAD, J. The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1991, Vol. 7, Nr. 5–6, pp. 531–535.
- CASTRO, P., J., MARTÍNEZ, D., C., VYSTRČILOVÁ, P., JANCIC MOGLIACCI, R. A Review of Research on Teachers' Subjective Theories: Contributions to the Study of Teacher Education. *Psychology and Education*, 2017. On-line. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/320741230>.
- ČŠI. Mezinárodní šetření TALIS 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-mezinarodniho-setreni-TALIS-2018?fbclid=IwAR0yN__mUSCnp4Y_Eyc3ZVGwHDcGr_Q6U_9m-gAk8KLIuc8y4mM0TgRncji4.
- DANN, H.D., DIEGRITZ, T., ROSENBUSCH, H. S. (Hrsg.). *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsverbund Erlangen-Nürnberg, 1999.
- DANN, H. D., HUMPERT, W. Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2002, Jhrg. 48, Nr. 2, s. 215–226.

- DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P. Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol. Praha: Karolinum, 2015.
- DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁL, M., WALTEROVÁ, E. Česká základní škola. *Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2011.
- EARL, L., M., TIMPERLEY, H. *Professional Learning Conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement*. Springer Nature Switzerland AG, 2018.
- FIVES, H., GILL, M. G. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2014.
- GROEBEN, N., WAHL, D., SCHLEE, J., SCHEELE, B. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 1998.
- GUDEMUNDSDOTTIR, S., SHULMAN, L. Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1978, Vol. 31, Nr. 2, s. 59–70.
- HANUŠOVÁ, S., PÍŠOVÁ, M., KOHOUTEK, T., MINAŘÍKOVÁ, E., JANÍK, M., JANÍK, T. a kol. *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelů v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita, 2018.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teacher College Press, & Toronto: Ontario Principals' Council, 2012.
- HATTIE, J. A. C. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis, 2009.
- HESOVÁ, A. *Revize RVP – Člověk a společnost. Společenskovední vzdělávání. Analyticko-koncepční studie*. Praha: NÚV, 2019.
- HYETT, N., KENNY, A., DICKSON-SWIFT, V. Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2014 Vol. 9, Nr. 1–12.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M., EGOZI, M., BEN-SCHACHAR, N. Intervention programs for retarded performers: Goals, means, and expected outcomes. In IDOL, L., JONES, B. (eds.) *Educational Values and Cognitive Instruction* (pp. 139–178). New York: Routledge, 2010.
- JANÍK, T. Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, č. 5, s. 477–496.
- JANÍK, T., MINAŘÍKOVÁ, E., PÍŠOVÁ, M., ULÍČNÁ, K., JANÍK, M. *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016.
- KAŠPAROVÁ, V., POTUŽNÍKOVÁ, E., JANÍK, T. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 4, s. 528–556.

- KELCHTERMANS, G., VANDERBERGHE, R. Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 1994, Vol. 26, Nr. 1, pp. 45–62.
- KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., WUBBELS, T. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011.
- KOUBEK, P. Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje. *Pedagogická orientace*, 2016a, roč. 26, č. 1, s. 95–116.
- KOUBEK, P. (2016 b). Životní a profesní zkušenost jako skryté determinanty jednání učitelů. *Civilia – Odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 2016 b, roč. 7, č. 2, s. 79–100.
- KOUBEK, P. Portrét myšlení a jednání učitelek občanské výchovy. Vícečetná případová studie subjektivních teorií učitelek o didaktické transformaci. *Pedagogika*, 2018, roč. 68, č. 2, s. 130–154.
- KOUBEK, P., JANÍK, T. Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 2015, roč. 20, č. 3, s. 47–67.
- LINSER, M. *Prototypische Routinen von Lehrkräften im Umgang mit Unterrichtseinstiegen, Experimenten und Schülervorstellungen im Biologieunterricht* (disertační práce). Duisburg: Universität Duisburg-Essen, 2010.
- LIPOWSKY, F., THUSSBAS, C., KLIEME, E., REUSSER, K., PAULI, C. Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt – Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 2003, Jhrg. 31, Nr. 3, S. 206–237.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.
- MAREŠ, J. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 2015, roč. 65, č. 2, s. 113–142.
- MÜLLER, CH. T. *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht*. Upravená a doplněná disertační práce (Müller, 2003, Kiel). Berlin: Logos Verlag, 2004.
- PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., NAJVAR, P., TŮMA, F. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- SEEBAUER, R. Proměny subjektivních teorií u studentů učitelství od začátku studia do konce čtvrtého semestru. *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 3, s. 53–65.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 1978, Vol. 57, pp. 1–22.
- SEDLÁČEK, M. Případová studie. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEDOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96–112). Praha: Portál, 2014.

- SLAVÍK, J., CHRZ, V., & ŠTECH, S. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013.
- STANĚK, A. Didaktika společenských věd. In STUCHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T., BENEŠ, Z., BÍLEK, M., BRÜCKNEROVÁ, K., ČERNOCHOVÁ, M., ŽÁK, V. (eds.) *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 327–360.
- ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĎOVÁ, K., SEDLÁČEK, M., & ŠVAŘÍČEK, R. Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*, 2017, roč. 67, č. 3, s. 247–278.
- ŠEĎOVÁ, K. Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie. *Pedagogika*, 2016, roč. 66, č. 4, s. 477–494.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.
- ŠÍP, R., ŠVEC, V. Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 5, s. 664–690.
- ŠVEC, V. Studium implicitních pedagogických znalostí jako inspirace pro osobnostní přípravu učitelů. In V. ŠVEC (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem* (s. 27–40). Brno: Paido.
- TIMPERLEY, H. *Teacher professional learning and development*. Brussels: IAE, Geneva: IBE, 2008.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Petr Koubek
Národní ústav pro vzdělávání
Weilova 6
102 00 Praha 10
e-mail: petr.koubek@nuv.cz

**Príprava učiteľa na vyučovanie dejepisu s účasťou žiakov
s ľahkým mentálnym postihnutím
(psychologické východiská)**

Michal VESELEI

**Teacher training in history subjects for the pupils with mild
mental disabilities (psychological background)**

Abstract: The work is focused in psychological aspects of teacher training for history teaching, where also pupils with mental disabilities are attended the class. It considers the starting approaches of the theories of goals and constructivism developed by Jaean Piaget and Lev Vygotskij. Individual parts of the training preparation and class study contents are listed and characterized further.

Key Words: History, Constructivism, Mild mental disability, Preparation for teaching, Educational goals, Elementary school

Úvod

V Slovenskej republike je integrovaných¹ približne 3500 žiakov² do bežných základných škôl z dôvodu mentálneho postihnutia. Títo žiaci každodenne ovplyvňujú výchovnovzdelávací proces v jednotlivých triedach, čo predstavuje aktuálnu výzvu pre didaktiku dejepisu. Tá musí viesť dokázať úspešne prijať neustále rastúci integračný trend a zachovať si pritom ťažisko na vlastných úlohách. Súčasní učitelia potrebujú na oblasť

efektívneho osvojovania si cieľov dejepisného vyučovania aplikovať poznatky o psychologickom profile žiaka najmä s ľahkým mentálnym postihnutím³, ktoré je najčastejším dôvodom školskej integrácie smerujúcej k úplnej alebo aspoň výraznej inklúzii. Dôležitou požiadavkou praxe je teda čo najtesnejšie prepojenie vyučovania intaktných žiakov, čiže žiakov bez špeciálnych výchovnovzdelávacích potrieb, so žiakmi, ktorí takéto potreby majú.⁴ Konečným cieľom je tu vyučovanie s rovnakou témou a aktivitami určenými pre rôznych žiakov v primeraných úrovniach náročnosti.

K základným učiteľským kompetenciám preto dnes už treba zaradiť schopnosť stanoviť adekvátny rozsah a obsah edukačných cieľov podľa štátneho vzdelávacieho programu určeného pre druhý stupeň základnej školy na základe špecifík poznávacích procesov žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím a črt ich osobnosti. To všetko ovplyvňuje otázku, akým cieľom a kompetenciám je možné a efektívne učiť integrovaného žiaka, príp. v akej miere a akými učebnými stratégiami. Za týmto účelom je prínosné kombinovať didaktickú teóriu cieľov (ktorú v našom prostredí prezentuje napr. Ivan Turek) s konštruktivistickými teóriami učenia (najmä Jeana Piageta a Leva Vygotského). Dostatočné poznanie ich princípov napomáha plánovať rozvoj žiakov v strednodobom až dlhodobom horizonte. V opačnom prípade učiteľ so žiakmi prežíva v škole len z hodiny na hodinu bez hlbšej pedagogickej prognózy.

1 Postavenie vybraných teórií vo výchovnovzdelávacom procese

Psychologický profil intaktných žiakov tvorí v podstate implicitný prvok pri stanovovaní vyučovacích cieľov, obsahov a procesov. Pracuje sa s ním ako s ustáleným a jasne predpokladaným obrazom konkrétneho vývinového štádia, čiže v našom prípade obrazom stredného školského veku. Pri tvorbe normatívnych a učebných materiálov a v didaktickej praxi je dané, čo a ako žiaci druhého stupňa základnej školy zvládnu a bližšie sa to neproblematizuje. V oblasti dejepisu sa zameriavame skôr na výber a rozpracovanie konkrétnych cieľov, ktoré si majú žiaci osvojiť.

Uvedenému zodpovedá teoretický prístup označovaný v pedagogických vedách ako teória cieľov. Tá považuje ciele za východiskové

a za determinujúcu podmienku fungovania obsahov a procesov vzdelávania s tým, že ich rozhodujúci význam sa uznáva vo všeobecnosti. Stanovené sú vopred a žiakom, chápaným viac-menej ako kolektív, sa predkladajú v školskom prostredí, ktoré cieľavedome vytvára na nich učebný tlak. Akcentuje sa tu činnosť učiteľa, ktorý musí vedieť spomedzi cieľov určených štátnym, resp. školským vzdelávacím programom, vybrať pre svoje vyučovanie tie, ktorým sa majú žiaci naučiť v konkrétnej vyučovacej jednotke cez ním navrhnuté metódy a formy vzdelávania a musí ich tiež vedieť vyjadriť slovesami s jasne merateľným výsledkom ich zvládnutia. Psychológia v tomto prípade beží na pozadí. I chronicke známe zásady primeranosti a individuálneho prístupu sa uplatňujú v kolektívne organizovanej výučbe so spoločným výchovnovzdelávacím plánovaním.

V prostredí školskej integrácie sa však psychologický profil jednotlivca so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami stáva integrálnou súčasťou úspešného osvojovania si učiva. Napriek spoločným symptómom, ktoré vymedzujú konkrétne znevýhodnenie, existuje celá škála ich rôznych kombinácií s rôznou intenzitou. Takže koľko máme integrovaných žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, toľko máme profilov. Klinický obraz žiakov si explicitne vyžaduje silno individualizovaný prístup. Podľa výskumu Bartoňovej sú základom vyučovania žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím na bežných školách podporné opatrenia spočívajúce v asistentovi učiteľa, individuálnom vzdelávacom programe a individuálnom prístupe používajúcom špeciálne metódy a formy práce (Bartoňová, 2011). V takýchto prípadoch psychológia modifikuje edukačné ciele v prieniku s odborovou didaktikou a formuluje ich na mieru konkrétneho žiaka. Rovnako tak vstupuje do obsahov a procesov vyučovania dejepisu.

To znamená, že teóriu cieľov je vo výchovnovzdelávacom procese potrebné kombinovať s tzv. konštruktivistickými teóriami učenia. Tie pracujú s myšlienkou, že žiaci sú aktívnym subjektom vo vzájomnej interakcii s výchovno-vzdelávacím procesom. Viac sa tu kladie dôraz na ich neurologicko-psychologický vývin a vlastný učebný štýl, ktorý úzko súvisí s klinickým obrazom znevýhodnenia.

Podľa Piageta sú poznávacie procesy typické tým, že na ich začiatku stojí činnosť subjektu. Dieťa spočiatku manipulovaním s predmetom

objavuje jeho vlastnosti a začína si tak utvárať kognitívnu výbavu, ktorá sa mu postupne zlepšuje. Žiaci si potom svoje poznávanie budujú a posilňujú „manipuláciou“ s výchovnovzdelávacím procesom. Nejde tu len o empirickú abstrakciu, ale ide o výsledok abstrakcie z ľudskej činnosti, vďaka ktorej si jednotlivec osvojuje vytýčené ciele.

Žiaci s mentálnym postihnutím sa nachádzajú v rôznych štádiách, od senzomotorickej úrovne, cez predoperačné štádium a štádium konkrétnych operácií, až po úroveň výrokových operácií.⁵ Potrebujú sa preto dostať do primeraných edukačných situácií, v ktorých im je ponúknuté vhodné učivo dôsledne rešpektujúce aktuálny stav ich vývinu. Škola im tu dáva priestor pre dôsledné a systematické uchopovanie vedomostí a zručností. Úspešne tak môže namodelovať vyučovacie stratégie, v ktorých si žiaci začleňujú preberané učivo do rámca už predtým naučeného (tzv. asimilácia), alebo si vytvárajú nové štruktúry vo vedomostiach a zručnostiach (tzv. akomodácia).

Na základe uvedených dôvodov vhodne zvolené učebné pomôcky rešpektujúce danosti a schopnosti žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím nenahradiťne predkladajú vybrané učivo na „manipuláciu“ a poskytujú nutné kompenzácie k deficitom vyplývajúcim z ich zdravotného znevýhodnenia. Učebné pomôcky treba chápať ako kľúčové pre školské vzdelávanie. Určujú jeho charakter i efektívnosť osvojovania vyučovacích cieľov. Podmieňujú a vyplňajú činnosť učiteľa a zároveň podmieňujú a vyplňajú činnosť sledovaných žiakov. U intaktných žiakov vieme do istej miery učebné postupy využívajúce pomôcky úspešne alternovať čisto slovnými metódami. Zároveň je tu požitie pomôcok podriadené základnej myšlienke učiva, ktorú majú žiaci vyabstrahovať a zapamätať si. U žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím však úspešná slovná alternácia nie je možná. Učivo je úzko prepojené s jeho nosičom.

I konštruktivistické teórie učenia museli vziať na zreteľ dôležitosť tlaku vonkajšieho prostredia pre vývin žiakov, aby zbytočne nestagnovali na jednom mieste. Podľa Vygotského majú procesy poznávania jasnú väzbu na spoločenskú interakciu medzi ľuďmi. Odohrávajú sa ako vonkajší sociálny dej, až kým sa interiorizujú. Škola a pôsobenie učiteľa v nej má teda špecifickú funkciu smerom k žiakom. Umožňuje im ponúkať zámernú pomoc v podobe rôznych didaktických impulzov.

Ak to klinický obraz žiakov s mentálnym postihnutím dovoľuje, vedia dokonca s pedagogickou pomocou prejsť zo zóny aktuálneho vývinu do zóny tzv. najbližšieho vývinu, kde si môžu osvojiť vyššie kognitívne štádium a zložitejšie učivo, a to až po dosiahnutie svojho stropu. Takéto rozvíjajúce učenie je zamerané najmä na vťahovanie žiakov do činnosti, v ktorej vedomosti vystupujú ako nástroje kultúrnej existencie v príslušných kontextoch. Učia sa skrátka rozumieť životu spoločnosti.

2 Príprava učiteľa v intelektovo heterogénnom prostredí

Príprava na vyučovanie sa z hľadiska všeobecnej didaktiky rozdeľuje do troch etáp, a to na profesijnú prípravu, dlhodobú prípravu a krátkodobú, resp. bezprostrednú prípravu na vyučovanie. V tejto oblasti jednoznačne platí ľudová múdrosť, že ak je ťažko na cvičisku, bude ľahšie na bojisku.

V rámci profesijnej prípravy, ktorá prebieha na vysokých školách cez absolvovanie príslušného študijného programu vrátane odbornej praxe, dostávajú poslucháči základné informácie z oblasti špeciálnej pedagogiky zamerané na princípy školskej integrácie a charakteristiku jednotlivých druhov špeciálnych výchovnovzdelávacích potrieb.⁶ K tomuto typu prípravy sa môže zaradiť aj počiatočné adaptačné vzdelávanie určené pre učiteľov pri nástupe do prvého pedagogického zamestnania, ktoré sa javí ako kľúčovejšie. Práve tu sa totiž učiteľ začína konfrontovať so skutočnosťou, že sa v jeho škole vzdelávajú aj žiaci s mentálnym postihnutím.

V oboch prípadoch si teda poslucháč alebo začínajúci učiteľ potrebuje detailnejšie osvojiť poznatky o poznávacích procesoch žiakov s mentálnym postihnutím (ako vnímanie, pozornosť, pamäť, predstavivosť a fantázia, myslenie a reč, učenie) a črtách ich osobnosti (hlavne motivácia, citové prežívanie, záujmy) a špeciálnopedagogické zásady a metódy využívajúce sa v pedagogike mentálne postihnutých. To vedie k správnej identifikácii vývinových možností a kognitívnych kapacít vo vzdelávaní.

Následne, počas učiteľskej praxe, nemožno zanedbávať dlhodobú prípravu, pod ktorou sa rozumie príprava na konkrétny školský rok. Učiteľ si musí skontrolovať inventár a stav učebných pomôcok, oboznámiť sa s presným psychologicko-didaktickým profilom integrovaných žiakov

cez správy z vyšetrení, prípadné predošlé individuálne vzdelávacie programy a ďalšie dokumenty, ktoré môžu obsahovať spisy daných žiakov a v neposlednom rade treba zobrať na zreteľ klímu panujúcu v triednom kolektíve, do ktorého budú žiaci začlenení.

Bezprostredná príprava na vyučovanie automaticky zohľadňuje a vychádza z predchádzajúcich etáp prípravy. Veď učiteľom plánovaná výučba nie je len intuitívnym pohľadom na vec, ale opierať sa má o diagnostickú dokumentáciu a výskumy vývinovej, pedagogickej a kognitívnej psychológie. Keď teda učiteľ v súlade so štátnym vzdelávacím programom stanoví cieľ konkrétnej hodiny, ktorý si majú žiaci na dejepise osvojiť, bude ho potom vedieť preklopiť do aktivity určenej pre intaktných žiakov a zároveň pre žiakov so špeciálnymi potrebami. Táto aktivita spolu s učebnými pomôckami im pomôže osvojiť si vybraný cieľ v súlade s ich rozdielnymi osobitými schopnosťami a danosťami.

Súhra vyššie popísaných teoretických prístupov tak plne korešponduje s charakteristikou dejepisu podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím vyučovaného na špeciálnych základných školách, podľa ktorej sa treba sústrediť najmä na pochopenie minulosti a prítomnosti našej krajiny a poznávanie najdôležitejších oblastí národných dejín. Preferuje sa poznávacia a emočná zaangažovanosť žiakov. Prednosť sa dáva zaujímavému rozprávaniu a obraznej prezentácii s využitím pamiatok regiónu pred pamäťovým osvojovaním faktov. Takúto súhru je dôležité preklopiť aj do integračnej reality bežných základných škôl, kde začlenenie v žiadnom prípade nemusí byť rušivým prvkom pre intaktných žiakov, ale naopak v starostlivom prístupe sa dá riadne zosúladiť.

Záver

V práci sme v kontexte prípravy učiteľa rozoberali prepojenie medzi edukačnými cieľmi a žiackou aktivitou na vyučovaní, ktorého sa zúčastňujú aj žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím. Vychádzali sme z pedagogickej teórie cieľov a psychologických teórií učenia Piageta a Vygotského. Ukázali sme, že zapojenie každého žiaka do (nielen) dejepisného vzdelávania musí byť adresne prispôsobené jeho psychologicko-didaktickému

profilu. V takomto výchovnovzdelávacom prostredí možno potom efektívne vyučovať aj v žiacky heterogénnom kolektíve.

Poznámky:

- ¹ Podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov musí integráciu žiaka s mentálnym postihnutím písomne odporučiť poradenské zariadenie po vykonanej psychologickkej diagnostike potvrdzujúcej postihnutie a špeciálnopedagogickej diagnostike určujúcej obraz edukácie žiaka. Riaditeľ školy dotknutého žiaka prijme, prípadne ho zaradí do integrácie, ak už bol žiakom školy pred diagnostikovaním mentálneho postihnutia, na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu. Učebný plán sa začlenením nezmení. Prebieha podľa školského vzdelávacieho programu vypracovaného na základe štátneho vzdelávacieho programu určeného pre druhý stupeň základných škôl. Poradenské zariadenie ale môže v jednom, v niekoľkých alebo vo všetkých predmetoch upraviť podmienky vzdelávania žiaka. V takom prípade škola vypracuje individuálny výchovnovzdelávací program, v ktorom zohľadní identifikované špeciálne potreby. Pri jeho vypracovávaní vychádza zo vzdelávacieho programu určeného pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím – primárne vzdelávanie. Pojmy integrácia a začlenenie sa pre legislatívne a školské účely považujú za synonymné.
- ² V presných číslach je to za poslednú dekádu spolu za všetkých zriaďovateľov (štátne, súkromné i cirkevné školy): r. 2018 – 3300 žiakov; r. 2017 – 3670 žiakov; r. 2016 – 3811 žiakov; r. 2015 – 3882 žiakov; r. 2014 – 3652 žiakov; r. 2013 – 3523 žiakov; r. 2012 – 3563 žiakov; r. 2011 – 3743 žiakov. Zdroj: www.cvtisr.sk
- ³ Ľahké mentálne postihnutie znamená, že daný jednotlivec má problémy s učením, nakoľko v jeho ontogenetickom vývine nastal komplexný syndróm retardácie. Tento syndróm sa prejavuje ako zastavenie alebo nedokončenie vývinu intelektu, pričom ho charakterizuje najmä poškodenie poznávacích, jazykových, pohybových a sociálnych schopností. Pojem mentálneho postihnutia je totožný s psychiatrickým pojmom mentálnej retardácie – duševnej zaostalosti. V poradenských zariadeniach školskej sústavy sa v diagnostike využíva lekárska terminológia a klinická kategorizácia podľa aktuálne platnej *Medzinárodnej klasifikácie chorôb*. Stupne mentálnej retardácie sa hodnotia štandardnými intelligenčnými testami. IQ miernej mentálnej retardácie s diagnostickou značkou F70 (čiže v školskej legislatíve a dokumentoch ľahkého mentálneho postihnutia) sa pohybuje v rozsah od 50 do 69.
- ⁴ Za žiaka so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami sa podľa školského zákona považuje: 1. žiak so zdravotným znevýhodnením, 2. žiak zo sociálne

znevýhodneného prostredia a 3. žiak s nadaním. Kategória žiaka so zdravotným znevýhodnením sa ďalej delí: a) žiak so zdravotným postihnutím (napr. mentálnym, sluchovým, zrakovým, telesným), b) žiak chorý alebo zdravotne oslabený, c) žiak s vývinovými poruchami (aktivity a pozornosti, učenia) a d) žiak s poruchou správania.

- ⁵ Túto úroveň dosahujú iba niektorí žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím. Nejedná sa nikdy o matematicko-logické operácie s akými pracoval Piaget. Niektorí jednotlivci môžu mať rozvinuté skôr abstraktnejšie myslenie v jednoduchej rovine naviazanej na osobnú skúsenosť.
- ⁶ Napr. na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre ako najstaršej pôvodne učiteľsky orientovanej vysokej škole aktuálne existuje v bakalárskom štúdiu učiteľa dejepisu povinný predmet špeciálna *pedagogika a diagnostika* zameraný na oboznámenie sa so špeciálnou pedagogikou ako vedou, systémom vzdelávania v špeciálnych školách a jednotlivých pedagogík podľa druhu postihnutia. Ďalej je ponúkaný výberový predmet *integratívna a inkluzívna pedagogika* zameraný na školskú integráciu vrátane úloh učiteľa v nej. V nadväzujúcom magisterskom štúdiu si poslucháči môžu spomedzi povinne voliteľných predmetov zvoliť predmet s názvom špecifické *edukačné postupy*, ktorý sa okrem iného zameriava na špecifické postupy pri žiakoch so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Obdobná situácia je i na Univerzite Komenského v Bratislave ako najstaršej univerzity, kde sa porovnateľné obsahy vzdelávania zo špeciálnopedagogickej sféry ponúkajú v bakalárskych povinne voliteľných predmetov *patopsychológia pre učiteľov* a špeciálna *pedagogika* a následne v druhom stupni štúdia v predmete *integratívna/inkluzívna pedagogika*.

Literatúra:

- BAJO, I., VAŠEK, Š. *Pedagogika mentálne postihnutých (psychopédia)*. Bratislava: Sapientia, 1994.
- BARTOŇOVÁ, M. Pupils with Mild Intellectual Disabilities In Inclusion Education. in *Education and healthcare: School and health 21*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- JAKABČIC, I. *Psychológia detí a mládeže s mentálnym postihnutím*. Nové Zámky: Psychoprof, 2017.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. *Pedagogika mentálne postihnutých*. Ružomberok: Verbum, 2012.
- PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004.
- PIAGET, J. – INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014.

- RYBÁR, J. *Úvod do epistemológie Jeana Piageta*. Bratislava: Iris, 1997.
- RYS, S. *Příprava učitele na vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- STRAČÁR, E. Predpoklady a dosah modernizácie učebného procesu. In *Modernizace výchovnovzdělávací práce a moderní didaktická technika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
- ŠTECH, S. *Škola stále nová*. Praha: Karolinum, 1992.
- TÓTHOVÁ, R. *Konstruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014.
- TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M.A. kol. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2017.

Kontakt na autora příspěvku:

PaedDr. Michal Veselei
Katedra histórie
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Moskovská 3
811 08 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: veselei1@uniba.sk

