

CIVILIA

Odborná revue pro didaktiku
společenských věd

Občanské vědomí proti diktátu biomoci
v didaktické perspektivě tvorby

Michal PODZIMEK

Pedagogický institut v Olomouci (1959–1964).
Nástin vývoje – kurikulum – osobnosti

Karel KONEČNÝ

Výchova k občanství v (nejen) České televizi

Roman CHRENČÍK

Aktuální pohledy na výchovu k občanství

Antonín STANĚK

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2023

Ročník 14 | Číslo 2

CIVILIA: odborná revue pro didaktiku společenských věd
Ročník 14, číslo 2

Mezinárodní redakční rada:

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze),
prof. Dr. Bertina Degner (Pedagogische 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),
doc. PhDr. et PaedDr. Marcel Lyncényi, PhD. (Trenčianska univerzita Ale-
xandra Dubčeka v Trenčíně, SVK),
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 (Uniwersytet Pedagogiczny Im. Komisji edukacji
narodowej w Krakowie, POL),
dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus (prof. Uniwersytetu Opolskiego,
POL),
prof. PaedDr., Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D. (Ústav pro soudobé dějiny AV
ČR, v.v.i.),
dr. habil. Péter Varnágy (Pécsi Tudományegyetem, HUN).

Odpovědný redaktor: Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.
Technický redaktor: Martin Ďásek

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství EPOCH s.r.o.
Praha 2023

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

Obsah

<i>Michal PODZIMEK: Občanské vědomí proti diktátu biomoci v didaktické perspektivě tvorby.</i>	4
<i>Karel KONEČNÝ: Pedagogický institut v Olomouci (1959–1964). Nástin vývoje – kurikulum – osobnosti</i>	20
<i>Pavel KRÁKORA: Německé občanské (liberální) strany v rakousko- -uherské monarchii druhé poloviny 19. století se zřetelem k teritoriu Moravy.</i>	66
<i>Lubomír Vojtěch BAAR: Prvorepubliková inspirace pro didaktiku filosofie</i>	76
<i>Zuzana JAROLÍMKOVÁ: Jak si budeme pamatovat válku? Novinářská fotografie ve vztahu formování paměti a vzdělávání</i>	87
<i>Tereza RYNEŠOVÁ: Intergenerational family narratives and their measurement among adults in the Czech Republic</i>	100
<i>Roman CHRENČÍK: Výchova k občanství v (nejen) České televizi</i>	119
<i>Antonín STANĚK: Aktuální pohledy na výchovu k občanství</i>	137
<i>Monika SUKOVÁ: Metodologie historických prací</i>	147

**Občanské vědomí proti diktátu biomoci
v didaktické perspektivě tvorby**

Michal PODZIMEK

**Civic awareness against the dictates of biopower
in a didactic perspective of creation**

Abstract: The study deals with the transformation of the school subject Civics over the hundred years of its existence. During this time, there was a fundamental transformation of educational goals, but above all, a transformation of the student himself. Today, the pupil or student is in captivity of various strategies of biopower. These strategies made the current student a passive citizen, often looking only at his individuality. The turning point for renewed interest in personality and social education is the student's current existential distress, which must be used through the subject of citizenship education (or the basics of social sciences, etc.) in order to re-educate the character of a citizen.

Key Words: Education for citizenship; Biopower; Personalization; Existential distress; Creation.

Úvod

Viditelným plodem moderny byla politická emancipace národů a vznik rozličných národních států nekonfesijního typu. A tak na politických troskách konfesních států „z Boží milosti“, vznikaly moderní státy čistě *sekulární*. Prvorepublikové Československo bylo od roku 1918 nepochybně jednou z ukázek úspěchu tohoto dějinného procesu. Nicméně i moderna, hrdě povstálá z osvíceneckých teorií, potřebovala své *duplex ordo* (Platvoet, 1998, s. 115–162), svůj „dvojí řád“, totiž nejen určité *impérium*, disponující politickou mocí, ale i garanci tzv. *sacerdotia*, souboru závazných, v sekulárním smyslu „posvátných“ idejí. Jednoduše řečeno: Pro úspěch nově zrozené demokratické republiky, bylo třeba artikulovat nové ideje a prosadit je do *občanského vědomí* skrze výchovně-vzdělávací proces v *sekulární škole*. Teprve uvědomělí občané mohou být základem pevného sekulárního státu a *výchova občanů* proto své pevné ideje nutně potřebovala.

V tomto textu se proto pokusíme artikulovat stručné odpovědi na tyto otázky: Jaké ideje stály na počátku československé *sekulární školy*, a jakou proměnnou toto *sekulární sacerdotium* prošlo za sto let své existence? Dále budeme analyzovat, zda jsme či nejsme ještě dnes schopni podle humanistických idejí vychovávat občany současného Česka a to v rámci evropského, potažmo globálního prostoru?

1 Pevné ideje historické moderny

Nahlédneme-li do dějin prvního Československa (1918–1938), nalezneme hned na začátku snahu o zavedení školního vyučovacího předmětu Občanská nauka. Poprvé tento název zazněl v zákonodárném sboru dne 15. července 1919, a to na 64. schůzi Revolučního národního shromáždění (TkTZ, 1918, str. 2002; Podzimek, 2000, s. 36), prvního právně legitimního československého parlamentu. Zpravodaj této poslanecké schůze, lékař prof. Otakar Srdítko,

odmítl diskusi o zavedení Občanské nauky do doby, dokud nebudou zákonem provedena všechna „... opatření k odcírkevnění školy“ (Podzimek, 2000, s. 43). Podrobné stenografické záznamy z těchto schůzí plasticky vykreslují, že tento předmět měl být především alternativou v rámci prudkého kulturního boje s vyučovacím předmětem Náboženství (náboženskou výchovou), a měl, slovy prof. Srdítka na této schůzi, sloužit jako zbraň proti „... náboženské výchově, která se opírá o mytologické nikoliv vědecké představy o světě“ (Podzimek, 2000, s. 43). Někteří tehdejší intelektuálové, kteří byli shodou okolností také politiky, (např. poslanec Prof. František Krejčí apod.) viděli v zavedení Občanské nauky do povinné školní výuky cestu k nastolení moderní vědeckosti a především cestu ke zcela sekulárnímu občanskému vědomí.

I sám profesor sociologie a první prezident T. G. Masaryk po celou dobu svého prezidentského mandátu jasně vnímal, že sekulární stát své sacerdotium nutně potřebuje. Tento soubor nových humanistických idejí pak musí vycházet z nenáboženských, přesto však pevných duchovních pozic. Proto ve svých rozhovorech s Karlem Čapkem, neodmítá dokonce ani výslovně křesťanskou tradici, ale chápe ji striktně sekulárně: „Ježíš – neříkávám Kristus – je mně vzorem a učitelem zbožnosti; učí, že láska k láskyplnému Bohu, láska k bližnímu, a dokonce k nepříteli, tedy čistá, nejčistší lidskost, humanita, jsou podstatou náboženství.“ (Čapek, 2013, s. 319) Proč měl Masaryk potřebu humanistické duchovní ideje, je zřejmé. Mnozí humanističtí intelektuálové (až na úplné pozitivisty či vulgární materialisty) si byli v meziválečném období vědomi, že nebezpečí pro humanitu nehrozí ani tak ze strany náboženských ideologií, nýbrž z ideologického materialismu a z něho plynoucího technokratického pojetí moci (Masaryk, 2011).

Musíme vzít na vědomí, že již humanisté druhé poloviny 19. století byli kritičtí k materialistickému a pozitivistickému pohledu na problém moderního člověka. Sociologové masarykovského ražení nejpozději od začátku 20. století diskutovali moderní humanismus v tom smyslu, že sociální a politické vztahy se utvářejí skrze vlastní lidský výklad. Především německý humanistický

filozof Wilhelm Christian Ludwig Dilthey (1833–1911) ukázal, že v případě poznatků sociálních věd (dnes říkáme humanities) jde o zvláštní způsob porozumění realitě, který není zaměřen k neutrálnímu faktu přírodních věd (ve smyslu science), ale musí odhalovat přiměřeným výkladem (německy *Auslegung*) smysl řečeného či vykonaného (Patočka, 2008). Proto v době rozpadu Rakousko-Uherské monarchie a nástupnických států vzniká aktuální potřeba takových humanitních věd, které budou utvářet sekulární humanitu.

Je pochopitelné, že v době utváření nového občanského vědomí prvního Československa, zde byla silně zastoupena idea nacionalistická, ovšem nejen ona. Jakkoliv bylo hledání ideového tmelu pro občanské vědomí sekulárního státu složité, ústředním tématem učebního předmětu Občanské nauky byla autonomie, tedy apel na svobodnou vůli každého jednoho, autonomního, občana.

A právě tato moderní humanita měla následně právo jako jediná požívat své, historicky řečeno, „religio“, totiž formu právní ochrany Československého státu. Proto, když byla v roce 1920 schválena první Československá ústava, obsahovala i předtím dlouho diskutovaný § 119 o ochraně občanského vědomí v tomto znění: „Veřejné vyučování budiž zařízeno tak, aby neodporovalo výsledkům veřejného bádání“ (Ústava, 1921, s. 26). Vzhledem k výchově k občanství byl pak důležitý i §120 bod 2. o supremaci státu nad veškerou výukou na území státu: „Státní správě přísluší vrchní vedení a dozor na veškeré vyučování a vychovávání.“ (Ústava, 1921, s. 26) Na základě této intence byl následně za dva roky zaveden i školní vyučovací předmět Občanská nauka.

Zavedení školního předmětu Občanská nauka bylo pak potřeba především z praktických politických důvodů, protože dával občanovi pevnou edukační platformu pro budování vzájemnosti (sociálních vztahů v české majoritě), vzájemného porozumění (společné budování nového státu), k toleranci (ideji nenásilí, která byla po I. světové válce velmi aktuální) a v posledku i k respektu (pluralitě a budování vztahů s minoritami v mnohonárodnostním státu, Němci, Maďary, Poláky atd.).

Takto profilovaný občanský ideál, zrozený z politické emancipace moderny, se pochopitelně stal ideálem, který přežívá v deklaracích státních i širších politických celků, stojících na principech liberální demokracie dodnes. Lze to velmi pěkně deklarovat například na velmi mladém ústavním dokumentu Evropské Unie, kde se říká: „Unie je založena na hodnotách úcty k lidské důstojnosti, svobody, demokracie, rovnosti, právního státu a dodržování lidských práv, včetně práv příslušníků menšin. Tyto hodnoty jsou společné členským státům ve společnosti vyznačující se pluralismem, nepřípustností diskriminace, tolerancí, spravedlností, solidaritou a rovností žen a mužů.“ (Evropská ústava, preambule, s. 1)

2 Problém sekulární moci, problém biomoci

Jakkoliv se tyto ideály autonomní sekulární humanity zrodily ze staršího humanistického dědictví antiky, židovsko-křesťanského pojetí světa a racionalistických osvíceneckých sekularizačních procesů, jsou v jednom důležitém a pro výchovu klíčovém bodě zásadně nové. Jsou sice, jak jsme již opakovaně řekli sekulárním sacerdotiem, avšak jejich „posvátnost“ se neopírá o žádné ontologické pozice. Není zde totiž ani osudovost (antické paradigma pojetí moci) ani středověký kreacionismus (supremace Stvořitele nad stvořením). Dokonce tyto ideály nelze ontologicky opřít ani o osvícenecké, racionalistické či empiristické pozice, protože ty počítaly s objektivitou, která zajistí jasnost a přesnost (*clare et distincte*), což však právě výše uvedení humanisté 19. století kritizovali jakožto cestu do technokracie.

Avšak aby mohl být sekulární humanitní ideál plně demokratický, musel být ideově postaven na principiálním liberalismu. Jednoduše řečeno: Člověk (každý jednotlivý subjekt práva) je jediným a zcela autonomním tvůrcem i arbitrem (rozhodčím) svých autonomních humanitních činů. K této tvorbě je evolučně uzpůsoben mohutností, která je svého specifického druhu, totiž myšlení, tzv. noosféry. Fakt existence této noosféry (kterou vlastní v celé pří-

rodě pouze Homo sapiens, sapiens, proto humanita) se pak projevuje fenoménem svobody volby. „V každém svém činu čteme tajemství (evolučních) postupů; ale v jistém velice základním ohledu ji dokonce sami držíme v rukou: jsme odpovědní za její minulost před její budoucností. Je to pocta nebo otroctví? V tom je celý problém jednání.“ (Chardin, 1990, s. 189)

A právě v tomto „problému jednání“ (problému autonomní vůle člověka) spočívá pro liberální ideje značné úskalí. Toto úskalí liberálně-demokratického narativu se za oněch sto let existence školního vyučovacího předmětu Občanská nauka (dnes výchova k občanství apod.) stalo nejen zjevným, ale modernu jako takovou de facto ideově ukončilo. Striktně liberální pojetí svobody (nezcižitelné svobodné volby) se totiž stalo pro ni samotnou zásadním ohrožením. Toto ohrožení se paradoxně nevynořilo z oblasti noosféry, nýbrž ze strany evolučně mnohem starší biosféry, skrze tzv. biomoc.

3 Analýza biomoci

Co je to ona biomoc, odborný termín, který v běžném životě nepoužíváme, ačkoliv v něm neustále fakticky žijeme? Nejlépe ho pochopíme na otázce normality, pokud si tedy položíme jednoduchou otázku: „Co je normální?“

V předmoderních, většinově náboženských nebo fatalistických společenských konceptech, byla norma (a z ní plynoucí normalita) odvozena vždy od nějaké pevné, vůči člověku „vnější“, tzv. heteronomní ideje (Osud, Idea, Bůh). Tento pevný garant idejí byl artikulován filosofy či teology a učení o Něm bylo určující. Proto byl i předmětem výuky a výchovy tzv. katecheze a na předmoderních školních vysvědčeních byla od tereziánské školní reformy až do zániku Rakouska-Uherska jako první známka, klasifikace z náboženství. Předmoderní Občanské vědomí, dá-li se tento termín analogicky použít zpětně, bylo poměřováno podle míry konformity s touto pevnou idejí. Proto byla normalita v předmoderních

paradigmatech čitelná, a tedy to, co je normální a co ne, bylo pevně dané, zřejmé, totální, na politické rovině totalitní.

Avšak v sekulárním, liberálním a humanistickém paradigmatu již žádná striktně daná a totální idea principiálně neexistuje, protože by byl popřen nejzákladnější fundament výše uvedené autonomie. V moderním, plně autonomním paradigmatu, postaveném na ideologii liberalismu, jsou tedy i vztahy mocenských sil zásadně určeny jinak: Jde o skutečně autonomní vztahy sil, které se navzájem určují, ovlivňují, utvářejí i přetvářejí, a to bez jakéhokoliv předvídatelného konceptu či „věčného plánu“. Normalitu v liberální společnosti neurčuje totální Idea, nýbrž složitá síť liberálních vztahů, utvářená buď silnými jedinci, anebo častěji skupinami, sledujícími mnohdy i zcela rozličné cíle.

Tohoto závažného tématu si samozřejmě všimli již někteří filosofové rané moderny a z racionalistických pozic před ní varovali (Kant, 2020 apod.). Avšak skutečně kvalitní historicko-kritická analýza mohla být provedena až zpětně, jakožto analýza mapující důsledky moderního liberalismu. Jejím autorem byl, dnes již klasik, filosof, sociolog a psycholog, Michel Foucault, který problematiku demonstroval na dějinách moderny od jejího vzniku až po hrůzy 2. světové války. Podstatou Foucaultových analýz bylo ukázat problematičnost normality v moderním humanistickém paradigmatu a s tím spojenou obtíž učit a vychovávat k liberálně-demokratickému občanství.

Základním rozdílem mezi předmoderním a moderním pojetím člověka stojí pak především samo pojetí naturality, přirozenosti. To totiž dnes nelze nijak esenciálně definovat. Co je totiž „přirozené“ se nikdy nedozvíme, protože svoji naturalitu teprve evolučně, a tedy dynamicky vytváříme. Z ideového hlediska se tedy liberalismus opírá o existencialismus. Neexistuje žádný Člověk s velkým „Č“ (osudový, stvořený...), ale vždy jen lidé, kteří se různými silami své biosféry teprve během své existence formují. Foucault upozorňuje, že právě toto učinilo moderní sekulární ideje velmi zranitelné a tím jsou ohroženy i moderní humanitní ideály v jejich samotné existenci, protože funkci „sacerdotia“ plnit nemohou (Foucault, 1999).

Na traumatických zkušenostech moderny Foucault ukázal, že moderna je ze své povahy nestabilní a sama liberální demokracie nemá žádnou ochranu před pády do totalitních forem moci. A tyto totalitní formy moci moderní společnosti jsou zcela srovnatelné s totalitami předmoderními a kvantitativně (vzhledem k rostoucímu počtu lidí) jsou i strašnější. A občan liberální společnosti by si měl být tohoto rizika vědom: Měl by si uvědomovat, že síly, které ho utvářejí, neslouží automaticky ke svobodnému budování společného liberálně-demokratického světa. Naopak, tyto síly lze zneužít, respektive využít i pro jiné, tzv. anato-mo-politické cíle, což je ovládnutí jednotlivce skrze kontrolování a disciplinování jeho bioprocusů jako je zdraví apod. Nadto pak lze tyto síly využít dokonce pro bio-politické cíle, což je ovládnutí celých skupin skrze bio-procesy jako je kontrola rozmnožování apod. (Foucault, 1997).

Normalita je tak v moderním paradigmatu definována často pouhou konformitou k aktuálně vládnoucí skupině, která má tzv. produktivní moc, nikoliv konformitou s idejí, jako tomu bylo v předmoderně. Tato vládnoucí skupina, disponující produktivní mocí, však často není ani demokraticky volená a jedná často pod hlavičkou různých nadnárodních i globálních ekonomických korporací apod. Produktivní moc a její nositelé tak paradoxně nezaručují lidskému jedinci žádná nezcizitelná práva (Foucault, 2000), dokonce ani právo na život, jakkoliv je to pod rouškou moderních humanistických idejí proklamováno a deklarováno. Protože těchto mocenských produktivních sil, na kterých je postavena společnost, je nepřehledné množství a vznikají všude ze vzájemných interakcí, shrnuje je Foucault pod společný termín biomoc (bio-pouvoir, bio-power).

4 Strategie biomoci

Sekulární moc tedy v principu nevychází z určitého mocenského centra (od samovládců, z demokraticky voleného parlamentu apod.), ale je vykonávána z mnoha vzájemných, proměnlivých vztahů eko-

nomických a mocenských skupin. V moderní společnosti tedy nejsou žádní a priori ovládající a ovládaní, protože poměr sil se každým okamžikem mění. „Moc je všude; to však neznamena, že vše obklopuje, nýbrž to, že odevšad vychází.“ (Foucault, 1997, s. 109) A protože moderní sekulární společnost nepůsobí „shora“ (od Boha či Osudu), pak ti, kteří zrovna nějakou politickou moc mají (např. volení politici), se nemohou principiálně odvolávat na žádné své „vyšší poslání“. Moc je v principu „mocí zdola“ (moc lidu, právo lidu, vůle lidu...), avšak ohniska této neuchopitelné produktivní moci nejde nikdy přesně určit.

Proto je otázka „Kdo má moc?“ v liberální demokracii, prakticky nezodpověditelná, i když i demokraticky volené instituce jsou její součástí. Ve skutečnosti se však jedná o biomoc, která používá takové „... strategie, že její projevy ovládání nejsou připisovány jejímu „přivlastnění“, ale disponování s ní, manévrování, taktikám, technikám, uspořádáním...“ (Foucault, 2000, s. 61) Proto, například sekulární volený politik moc nejenže nevlastní (zpravidla je jí na krátký čas pouze disponován), avšak zároveň je během svého mandátu ovládán strategiemi biomoci zájmových skupin, které mají na biomoci často i větší podíl. Často tedy dochází k paradoxní situaci: Ideje svobody (rovnosti, autonomie, lidských práv...), které jsou pro každého deklarovány jako nezcizitelné, jsou zároveň popírány a marginalizovány, protože „... nejsou určovány volbou individuálního subjektu“ (Foucault, 1999, s. 111–112). To, co drží biomoc v její vitalitě, jsou naopak neustále proměnné strategie, kdy „... moc není majetkem vládnoucí třídy, nýbrž aktuálním působením její strategie“ (Deleuze, 1996, s. 48). Základem mocenských strategií jsou sice určité vědomé taktiky jejich tvůrců (například tvůrců určité reklamy na nabízené produkty), avšak jejich předpokládaný účinek je proměnný.

V závěru této části lze shrnout, že ideály sekulární humanity během uplynulého století zcela ztratily „úlohu sacerdotia“ a jsou vystaveny tlaku biomoci, což se například na politické rovině projevuje populismem. Jak ovšem v této atmosféře učit ideály občanství?

5 Občanství ve světě biomocenských institucí

Výchova k demokratickému občanství je nyní ve 21. století velké téma zvláště proto, že sekularizovaný občan si pod diktátem biomoci prošel zásadní hodnotovou proměnou! Antropologické analýzy, navazující na výše uvedené artikulování biomocenských strategií, ukázaly, že současný občan je diktátem biomoci vržen do samoty a prožívá jakousi osobní „vzpoureu proti silám normalizace“ (Eribon, 2002, s. 10).

Proč však nedochází k nějaké viditelné vzpouře proti silám biomoci, které takto zneužívají vůli jednotlivce? Touto otázkou se v 80. letech 20. století zabýval především Gilles Lipovecký, jehož dílo je pro naše téma výchovy k občanství velmi důležité. Upozorňuje totiž, že důsledky biomocenských strategií vidíme dnes především na proměnách chování současného post-moderního občana. Tuto proměnu Lipovecký popisuje jakožto tzv. druhou personalizaci: „Být normální“ již neznamena pouhé pasivní podřízení se konformitě biomoci (loajalitu aktuálnímu politickému systému) a těm, kteří aktuálně hýbají bio-mocenskými silami. Naopak! Jedinec je totiž biomocí ovládán natolik, že si svůj svět zprivatizoval. Tato privatizace se pak projevuje především tím, že opouští zájem o veřejný prostor, tedy o ten prostor, který stojí mimo jeho referenční rámec. Do tohoto svého privatizovaného světa pak pouští pouze a jenom ty, kteří s ním sdílejí stejnou strategii. Prakticky jde o jakýsi proces fragmentace společnosti na četné sociální bubliny. Na tyto fragmenty pak útočí další a další strategie biomoci, především skrze své dnes již vysoce sofistikované instituce (sociální sítě, virtuální realitu), například sofistikovanou reklamou, generovanou sofistikovanými algoritmy. Personalizace je tedy zcela nová globální strategie biomoci, která podporuje radikální individualismus, důležitý pro vytváření „prázdnoty“ (Lipoveckého termín a zároveň název ústředního díla je éra prázdnoty) jakožto nástroje na ovládání individualizovaného jedince (Lipovetsky, 2008).

Realitu tohoto procesu lze vidět především skrze typické fenomény, které Lipovetský nazývá: Svádění k hédonismu, líbivost,

lhostejnost, narcismus a násilí, jakožto zábavu. (Lipovetsky, 2008). Je samozřejmé, že tyto fenomény provázely modernu od jejích počátků v průmyslové revoluci. Ale tehdy to byly problémy pouze bohatých, kteří ze strategií biomoci profitovali. Avšak přibližně od 70. let 20. století se objevuje nová, do té doby skrytá strategie biomoci, která konformitu nastoluje i majoritně, skrze konzumně-spotřební způsob života: „Konzumní společnost se vší svou záplavou výrobků, obrazů a služeb, s hédonismem, k němuž tato záplava vede, a s euforickým ovzduším pokušení a blízkosti, jasně ukazuje strategii svůdnosti v celé její šíři.“ (Lipovetsky, 2008, s. 37)

V praxi je pak plně individualizovaný jedinec vystaven neomezeným možnostem výběru jakéhokoliv zboží, hmotného i nehmotného. Svádivé prostředí reklamy pak především díky pokročilým komunikačním technologiím proniká do všech institucí, především do virtuálního světa. V této situaci je proto řada individualizovaných občanů neustále sváděna k rozhodování se pouze pro své privatizované zájmy, například pro své individualizované pojetí krásy (Polák, 2022) apod. Tato narcistní zahleděnost pak zároveň budí lhostejnost k jevům a faktům, které se jeho vidění světa přímo nedotýkají, jako je veřejný prostor, občanská společnost a v neposlední řadě i sama biosférická příroda, kterou zrovna pro své individualistické prožívání nepotřebuje.

6 Výzvy k současné výchově k občanství

Pokud jsme nyní velmi krátce pojmenovali základní strategie biomoci, konformity a z toho vzniklé pozdně moderní individualistické revoluce, je třeba pojednat o tom, jak na tuto situaci „naroubovat“ výchovu k občanství. Jde o to, najít metodu vedoucí k řešení, byť již mnohem méně optimistickému, nežli tomu bylo v počátcích moderny, kdy byly strategie biomoci ještě nezřetelné.

Individualizovaná majorita přibližně posledních tří generací od generace X po současnou „Me, me, me, generation“ (Campbell, 2002), se zaměřila na pouze dílčí cíle svého plně individualizovaného ži-

vota a prožívá masovou lhostejnost k veřejnému prostoru. Proto již netouží ani po žádném modernou proklamovaném pokroku ke „světlym zítřkům“, tak jak to bylo vidět na prvorepublikovém budování státu a jak se to odráželo ve výchovně-vzdělávacích cílech původního školního předmětu Občanská nauka. Naopak! Výsledkem individualizovaného personalismu je spíše skeptický pohled na každodenní skutečnost a veřejné dění, na prostor věcí veřejných, *res publica*. Individualizovaný občan je spíše nihilistou, člověk bez zájmu. Nihilista sice vnímá problémy celku (ekologické, energetické krize i současnou stagnaci růstu apod.), ale protože žije pro své personalizované hodnoty, nemá dostatečný důvod se svého konzumního způsobu života vzdát.

Avšak právě tato nihilistická skepse je zároveň z výchovného a didaktického hlediska příležitostí k bodu obratu a biosféra sama je zde paradoxně klíčovým aktérem. Je totiž faktem, že i sebevíce individualizovaný nihilista není ušetřen alespoň občasného setkání s vlastní existenciální tísní (Frankl, 2018). Ohrožení jeho personalizace je totiž objektivní a reálné, a to především ze strany jeho biomocí ovládaného těla, které je s ním nerozlučně spjato a tvoří jeho identitu. A tak i sebevíce individualizovaný hédonista zakouší skrze různé nepříjemné situace existenciální ohrožení, projevující se občasným pocitem opuštěnosti, marnosti, frustrací a celkovou nepohodou. Je totiž zřejmé, že potřeby biosféry nelze vytěsnit, protože disfunkční, maligní biosféra, brání i jemu samotnému v jeho narcistním zahledování se do sebe. Individualista tedy sice nechce slyšet náрек všech veřejných věcí a potřeb okolo sebe, ale vždy uslyší „náрек“ svého zbídačeného těla (personalizované biosféry) a to často i skrze velmi citelné somatizace (Podzimek, 2016). Bod obratu od biomoci tedy spočívá v tom, že i sebevíce zahleděný individualista občas zatouží změnit své hybridní jednání a pro záchranu vlastní biosféry zahájí svůj životní obrat.

A právě zde je místo pro školní vyučovací předmět, jehož stoleté výročí právě slavíme, totiž pro výchovu k občanství a jeho didaktické uchopení v nových podmínkách dnešní individualizované společnosti. Má to však podmínku, bez které nelze: Tento předmět,

respektive jeho výchovně-vzdělávací cíle, musejí být nahlíženy a didakticky zpracovávány s vědomím výše popsané přítomnosti biomocenských strategií. Je proto zřejmé, že ve výchově k občanství již není možné křísit obsahy prvorepublikového školního předmětu Občanské nauky, které jsme zmínili na začátku. Jednak je to zbytečné, protože dnes občana neohrožují (až na výjimky, jako je nebezpečí sekt) žádné náboženské ideologie. Individualizovaný žák je již často necitlivý na jakékoliv „shora“ nařizované diktáty, natož náboženské. Jeho problémem však je podléhání populistickým a svádívě hédonistickým biomocenským strategiím, které působí skrze politiku a ekonomiku.

Určitá cesta z těchto problémů tedy existuje, ovšem její analýza by nepochybně vydala na mnoho dalších studií. Autor sám se této otázce věnoval například v nedávno vydané knize, která ji nahlíží z perspektivy sekulárně uchopeného křesťanství (Podzimek, 2022). Zde se proto omezíme na pouhou tezi nástinu cesty, která se za bodem obratu současnému individualizovanému žákovi otevírá.

Jde především o motivaci žáka k aktivní tvorbě. Jednoduše řečeno: Jde to, aby učitel výchovy k občanství či základů společenských věd nebo etické či jinak nazvané výchovy, vedl žáka (budoucího občana) ke kreativitě. Tato kreativita však nesmí být zaměřena na nějaké obecné humanitní ideály, které jsou z výše uvedených důvodů již problematické. Aktivita žáka musí být primárně a možná i výhradně zaměřena na řešení dílčích cílů, a to navíc pouze těch, které vycházejí z aktuálních potřeb jeho konkrétní komunity, se kterou se identifikuje.

Jde tedy především o prostor rodiny (pokud je alespoň trochu funkční), školy, obce nebo její části, vždy však na lokální úrovni. Zkušenost totiž ukazuje, že pokud bude u žáka probuzen proaktivní zájem o jakékoliv reálně zvládnutelné dílčí problémy, dojde k postupnému překonání nihilistické skepse. Samozřejmě, že v této problematice ještě neexistují žádné větší výzkumy, pokud nepočítáme současné americké studie psychologů, kteří již cca od milénia sledují progres narcistní poruchy a fenoménu tzv. kultur-

ního narcismu (např. Campbell, 2002; Twenge, 2014; Crowe, 2019; a mnoho dalších). V Evropě však zatím tyto výzkumy tohoto rozsahu chybí.

Konkrétními, již teoreticky artikulovanými obsahy výchovy k občanství, která se zaměřuje na kreativitu, pak může být především to, co je již obsaženo v proměňujících se očekávaných výstupech vzdělávacích rámců, tedy Rámcově vzdělávacích programů (RVP ZV, 2017), jakkoliv v těchto letech procházejí určitou větší revizí. Především pak je pro kreativní výchovu k občanství fundamentálním průřezové téma, osobnostní a sociální výchova, směřující de facto k výchově k charakteru, o které již také i v českém pedagogickém prostředí vznikají první odborné publikace (srov. Hábl, 2020).

Kreativní tvorba na této, Komenským nazvané „dílně lidskosti“, je tedy pravděpodobně jedinou „účinnou zbraní“ proti diktátu biomoci. Protože je to právě biomoc, která skrze různé svádivé strategie člověka od pro-aktivního kladení cílů odvádí a odrazuje, protože je touto tvorbou ohrožena v samotném základu.

Literatura:

- CAMPBELL, W. K., RUDICH, E. A., & SEDIKIDES, C. Narcissism, self-esteem, and the positivity of self-views: Two portraits of self-love. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2002 Vol. 28, Nr. 3, pp. 358–368, 2002.
- CROWE, M., CAMPBELL, W. K., LYNAM D. R., MILLER, J., D. *Exploring the structure of narcissism: Toward an integrated solution*. Journal of Personality and Social Psychology. 2019.
- ČAPEK, K., MASARYK, T. Hovory s T. G. Masarykem. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 2013.
- ČESKOSLOVENSKO. *Ústava republiky Československé*. Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty, 1921.
- DELEUZE, G. *Foucault*. Praha: Hermann & synové, 1996.
- ERIBON, D. *Michel Foucault: 1926–1984*. Praha: Academia, 2002.

- EVROPSKÁ ÚSTAVA. Online: <http://glosy.info/texty/evropska-ustava-kompletni-zneni/#preambule>
- FOUCAULT, M. *Dějiny sexuality I.: Vůle k vědění*. Praha: Hermann & synové, 1999.
- FOUCAULT, M. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 2000.
- FOUCAULT, M. *Psychologie a duševní nemoc*. Praha: Dauphin, 1997.
- FRANKL, V. *A přesto říci životu ano: psycholog prožívá koncentrační tábor*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2018.
- HÁBL, J. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobru?*. Červený Kostelec: Mervart, 2020.
- KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. Praha: OIKOYMENH, 2020.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika [česká] to jest Umění umělého vyučování ...* Praha: I. L. Kober, 1937.
- LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor, 2008.
- MASARYK, T. G. *Ideály humanitní: a texty z let 1901–1903*. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 2011.
- PATOČKA, J. *Fenomenologické spisy. I, Přirozený svět: texty z let 1931–1949*. Praha: OIKOYMENH, 2008.
- PLATVOET, J. (1998). Close Harmonies: The Science of Religion in Dutch Duplex Ordo Theology, 1860–1960, *Numen*, 1998, Vol. 45, Nr. 2 pp. 115–162.
- PODZIMEK, M. *Bůh ve škole: od uzavřeného dogmatu k dospělé křesťanské spiritualitě*. Červený Kostelec: Mervart, 2021.
- PODZIMEK, M. *Problematyka stosunku państwa do kościoła katolickiego w czechosłowacji w latach 1918–1920*. Nr. Albumu 67604. Polsko, Lublin: KUL, 2000.
- PODZIMEK, M. *Symptomatické potíže a výchova ke smyslu*, *Psychosom* 3/16, S. 165–176. Praha: Společnost pro psychosomatickou medicínu, 2016.
- POLÁK, J. *Krása na prodej? Historické, antropologické a etické aspekty estetické chirurgie*. Červený Kostelec: Mervart, 2022.
- RVP ZV, MŠMT, 2017. Online: Viz http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

TEILHARD DE CHARDIN, P. *Vesmír a lidstvo*. Praha: Vyšehrad, 1990.
TkTZ (Těsnopisné zprávy o schůzích Národního shromáždění československého) sv. I, str. 2002–2005. Praha: Národní archiv, 1918.
TWENGE, J. M., MILLER, J. D., CAMPBELL, W. K. *The narcissism epidemic: Commentary on modernity and narcissistic personality disorder*. Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment, 2014, Vol. 5, Nr. 2, pp. 227–229.

Kontakt na autora příspěvku:

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.
Katedra filosofie
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Technická univerzita v Liberci
Komenského 314/2, 460 01 Liberec
e-mail: michal.podzimek@tul.cz

**Pedagogický institut v Olomouci (1959–1964).
Nástin vývoje – kurikulum – osobnosti***

Karel KONEČNÝ

**Pedagogical Institute in Olomouc (1959–1964).
Development Outline – Curriculum – Personalities**

Abstract: The study deals with the five-year history of the Pedagogical Institute in Olomouc, which existed from 1959 to 1964. Pedagogical institutes were established in all regional towns in Czechoslovakia in 1959. They provided education for teachers of primary nine-year schools for the first level (first to fifth year) and for the second level (sixth to ninth year). The study has two parts. The general part traces the genesis of the pedagogical institutes in the context of the educational policy of the regime between 1955 and 1964. The second part deals in detail with the specifics of the Pedagogical Institute in Olomouc. The study is based on a thorough research of mainly archival sources stored in the archives in Prague (the National Archive) and in Olomouc (the Zemský archiv v Opavě – branch in Olomouc, the State District Archive in Olomouc). The author also worked with research of contemporary professional magazines – Socialistická škola and Učitelské noviny.

Key Words: Pedagogical Institute Olomouc 1959; Teacher education; Faculty of Education, UP Olomouc.

* Tento text představuje dílčí výstup z projektu IGA

Úvod

O historii pedagogických institutů, kterým byla v roce 1959 z rozhodnutí centrálních stranických orgánů tehdejšího Československa svěřena vysokoškolská příprava učitelů pro všechny třídy škol s povinnou školní docházkou (1. až 9. třída), doposud vznikly dvě větší odborné studie. Starší z nich, z pera profesora Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci Václava Kováříčka, byla publikována v roce 1987 v tehdejších Aktech Pedagogické fakulty.¹ Nutno podotknout, že V. Kováříček se snažil pokud možno vyhýbat v té době stále ještě používaným ideologickým frázím, a že přistupoval ke zkoumané problematice relativně věcně. Současně ovšem čelil zásadnímu problému nepřístupnosti primárních archivních pramenů, a to zejména resortní a správní provenience (ministerstvo školství, krajské a okresní národní výbory). Musel se tak spoléhat pouze na režimem oficiálně publikované dokumenty stranické provenience², případně na veřejně publikované dokumenty legislativního charakteru. Cennou součástí Kováříčkovy studie jsou statistické tabulky studujících na všech pedagogických institutech v českých zemích, které jsou uvedeny v rámci příloh.³ Bohužel jen částečně V. Kováříček využil možnosti rešerší z dobových tiskovin týkajících se školství a vzdělávání.

Více než dvacet let poté, tedy již dlouho v polistopadové době, se otázkám institucionálního vzdělávání budoucích učitelů základních a středních škol začala intenzivně věnovat historička a archivářka Univerzity Hradec Králové Sylva Sklenářová. Její fundovaná monografie z r. 2010, o níž se ještě budeme příležitostně zmiňovat i později, se kromě starších dobových zdrojů nově opírá hlavně o široké spektrum primárních pramenů z Národního archivu ČR, Státního oblastního archivu v Zámrsku a ze specializovaného Archivu Univerzity Hradec Králové.⁴ Člení se na dvě základní části, přičemž první obecněji pojatá část se zaměřuje na genezi pedagogických institutů v širším kontextu školské a vzdělávací politiky režimních orgánů a institucí ve druhé polovině padesátých let. Druhá část detailně popisuje pětiletou historii Pedagogického institutu

v Hradci Králové z hlediska vnitřních proměn jeho vzdělávacího kurikula, personálního obsazení, ale i z hlediska ingerence do jeho provozu ze strany KNV v Hradci Králové. Není pochyb o tom, že tato dnes již bezmála patnáct let stará monografie je v mnoha aspektech doposud nepřekonaná a nikdo, kdo se historii vzdělávání v Československu 50. a 60 letech minulého století věnuje nebo bude věnovat, by ji neměl opomenout.

Nelze říci, že by se dnešní pedagogické fakulty českých univerzit k dřívějším pedagogickým institutům vůbec nehlásily. Ostatně se v roce 1964 většinově zrodily právě na jejich organizačním i personálním půdorysu. Jak ve starší předlistopadové produkci, tak i v pozdější polistopadové době, byly pedagogické instituty obvykle zmiňovány v rámci různých almanachů a sborníků, které zpravidla vydávaly pedagogické fakulty k vlastním kulatým či půlkulatým výročím od svého vzniku nebo obnovení. Období pedagogických institutů je v nich předem vnímáno a popisováno jako relativně krátká a nepříliš významná epizoda či předehra, po které konečně následovalo založení, resp. v Praze, Brně a Olomouci obnovení, plnohodnotné pedagogické fakulty. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci nebyla v tomto směru výjimkou. Relativně nejpodrobnější, přibližně čtyřstránkové pojednání o Pedagogickém institutu v Olomouci nabízí kolektivní monografie *Kapitoly z dějin Olomoucké univerzity 1573–1973*, která vyšla před padesáti lety.⁵ Následující sborníky, almanachy a výroční monografie olomoucký pedagogický institut většinou pouze krátce zmiňují jako jakýsi předstupeň pro vznik tzv. „nové“ pedagogické fakulty, která navázala na původní „starou“ pedagogickou fakultu z let 1946–1953. Podobně šablonovitý přístup volili autoři jubilejních oslavně pojatých sborníků vznikajících na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity [v letech 1960–1990 s oficiálním názvem Univerzita Jana Evangelisty Purkyně] v Brně.⁶ O pedagogických institutech se vyskytují sporadické zmínky rovněž v různých kolektivních monografiích vydaných před i po roce 1989. Např. v souhrnném díle *K dějinám socialistického Československa* (1986), jsou zmíněny pouze jednou, a to v rámci odstavce věnova-

ného dílčí transformaci vysokého školství na přelomu padesátých a šedesátých let.⁷

Po roce 1990 jak tradiční, tak i historicky mladší pedagogické fakulty kontinuálně navazovaly na předchozí produkci a v textech jejich jubilejních sborníků se většinou opakují již tradovaná fakta a interpretace, často pouze doplněná vzpomínkami zasloužených pedagogů.⁸ Na příkladu Olomouce z posledních titulů jmenujme dokumentační sborník *Pocta pracovníkům 1964–2006* editovaný Václavem Kovářičkem z roku 2006⁹ a *70 let Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci 1946 – 2016*. Olomouc, UP Olomouc. 189 s. Epizodickou existenci Pedagogického institutu v Praze připomněl v devadesátých letech Chrudoš Vorlíček ve svých odborných textech věnovaných historii Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.¹⁰ Z všeobecně zavedené praxe vybočují práce Vladimíra Krejčího, který se v několika menších sbornících poměrně detailně věnoval osobnosti ředitele Pedagogického institutu v Opavě Vlastimila Uhra.¹¹ V syntetické kolektivní monografii o historii a současnosti českého školství *Pedagogika pro učitele* (2007) věnovala pedagogickým institutům jeden odstavec Růžena Váňová.¹²

Tato studie se z hlediska obsahu do jisté míry inspiroje monografií S. Sklenářové v tom, že je rovněž rozdělena na dvě hlavní části, obecnou a regionální. Jejím cílem není pouze nástin pětileté historie Pedagogického institutu v Olomouci, který je obsahem druhé části. Současně nám jde také o aktualizovaný pokus o prozkoumání školské politiky režimu v daném období nejenom z hlediska resortních a stranických dokumentů, ale i na základě reflexe této politiky na stránkách tehdejších profesních časopisů. Autor měl možnost studovat v Národním archivu některé nové, doposud neznámé a nepřístupné prameny, díky kterým se pokusí dosavadní poznání o několikaleté a složité genezi pedagogických institutů před jejich vznikem nikoli revidovat, nýbrž dílčím způsobem doplnit. Současně se snažil rozlišovat, jakou úlohu při formování institutů hrál resort ministerstva školství a jeho poradní orgány na straně jedné, a jako úlohu hrály orgány stranické a jejich komise či poradní orgány na straně druhé. V první, obecné části, autor čerpá

z fondů uložených v Národním archivu. Z materiálů, jejichž původcem byla vláda, resp. resort ministerstva školství, jsou pro studium pedagogických institutů relevantní především zasedání kolegia ministra z let 1959 až 1964. Díky vstřícnosti správců fondů ministerstva školství a Úřadu předsednictva vlády měl autor k dispozici i některé nezpracované písemnosti tehdejší výkonné moci. Jiným klíčovým zdrojem našeho zkoumání ve fondech Národního archivu jsou dokumenty stranické provenience. Sjezdové dokumenty a výběrová usnesení nejvyšších stranických orgánů nechával ÚV KSČ od druhé poloviny padesátých let zpravidla publikovat tiskem. Současně ale bylo nutno prozkoumat i přípravné podklady ze zasedání tehdejšího tzv. politického byra ÚV KSČ, od r. 1962 předsednictva ÚV KSČ. Nově autor studoval rovněž zápisy z jednání 4. oddělení školství a vědy ÚV KSČ. Kromě resortu ministerstva školství a stranických orgánů se v roce 1963 k jednáním o reformě pedagogických institutů překvapivě vyjádřil kulturní výbor Národního shromáždění. Jeho usnesení se nachází v Archivu Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR.¹³ Nepostradatelným zdrojem informací o pedagogických institutech jsou rovněž dobová profesní periodika, především Učitelské noviny a Socialistická škola. V příslušných ročnících se pravidelně objevovalo mnoho faktografických i názorových příspěvků, které jsou užitečné pro pochopení, jak pedagogické instituty vnímali sami aktéři jejich provozu – ředitelé, pedagogové, školní inspektoři a zainteresovaná veřejnost. Pokud jde přímo o pedagogický institut v Olomouci, opírá se studie o archivní dokumenty uložené v Archivu Univerzity Palackého¹⁴, v olomoucké pobočce Zemského archivu v Opavě¹⁵ a ve Státním okresním archivu v Olomouci.¹⁶ Za celých pět let existence pedagogického institutu se o něm objevilo jenom několik málo zmínek na stránkách dobového stranického periodika Stráž lidu.¹⁷ Vzhledem k více než šedesátiletému odstupu od založení (1959) i od transformace institutů v řádné pedagogické fakulty (1964) lze dnes využít vzpomínky jen minimálního počtu dobových pamětníků.¹⁸

1 Úvahy o dílčí či komplexní reformě systému vzdělávání učitelů základních škol před rokem 1959

Založení pedagogických institutů v roce 1959 ve všech krajských městech v tehdejší Československu je spojován se dvěma usneseními vysokých stranických orgánů na jaře 1959. První usnesení bylo schváleno tzv. politbyrem ÚV KSČ 10. března 1959 s názvem *Zásady nové soustavy vzdělávání učitelů a ostatních výchovných pracovníků a dalšího zvyšování jejich úrovně*.¹⁹ S odstupem šesti týdnů se ve dnech 22–23. dubna 1959 konalo dvoudenní zasedání pléna ÚV KSČ, které přijalo usnesení s názvem *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělávání v Československu*.²⁰ Podnět, na základě kterého obě usnesení vznikla, vzešel ze závěrů 11. sjezdu KSČ, který se konal ve dnech 18.–21. června 1958. Kromě závěrů, které se částečně dotkly i školské problematiky, sjezd na závěr zvolil, resp. částečně obměnil personální složení nejvyšších stranických orgánů. Formálně byl po sjezdu druhým nejvyšším stranickým orgánem Ústřední výbor KSČ, jehož plénum sestávalo z 97 řádně zvolených členů. Vedle nich bylo zvoleno 50 kandidátů ústředního výboru, což byli náhradníci, ze kterých bylo možno doplňovat plénum v případě, že některý člen zemřel, odstoupil nebo byl vyloučen. Reálně mezi sjezdy vládlo desetičlenné předsednictvo [v dobové terminologii tzv. politické byro] v součinnosti s osmičlenným sekretariátem ústředního výboru, důležitou pozici zastával rovněž pětičlenný kolektiv tajemníků.²¹ Sjezd rozhodl, že v mocenské stranické hierarchii zůstane klíčovým funkcionářem pro oblast školství a kultury Jiří Hendrych. Jako řádný člen politického byra ÚV KSČ byl 11. sjezdem zvolen také členem sekretariátu a mimo to ještě tajemníkem, takže působil ve všech vrcholných stranických orgánech. Na významných stranických fórech, kde se projednávaly otázky školství, přednášel J. Hendrych úvodní referáty a v případných diskusích měl vždy hlavní slovo. Logicky to bylo on, kdo na jaře 1959 předkládal ke schválení oba výše zmíněné dokumenty. J. Hendrych měl k dispozici experty z Oddělení školství a kultury ÚV KSČ, které sestávalo z několika odborů. Jejich stálí zaměstnanci

byli zodpovědní za přípravu podkladů a zpracování materiálů do finální podoby před jejich schválením. Mimo to ještě ÚV KSČ mohl ustanovit nestálé poradní komise, které se zaměřovaly na řešení konkrétně stanovených úkolů. O složení a zápisech z jednání školské komise ÚV KSČ, která vznikla v květnu 1957 na základě usnesení politbyra ÚV KSČ, bohužel víme velmi málo ze sporadických zmínek z jiných materiálů.²² Paralelně, avšak nikoli izolovaně od stranického oddělení pro školství a kulturu, rozpracovávalo vlastní strategii reformy ministerstvo školství a kultury, v jehož čele stál od r. 1954 František Kahuda.²³ Na 11. sjezdu KSČ byl zvolen kandidátem ústředního výboru²⁴, což předurčovalo podřízené postavení nejen jeho osoby, ale celé školské exekutivy vůči rozhodnutím nejvyšší stranických orgánů reprezentovaných J. Hendrychem. Nicméně to neznamenovalo, že by F. Kahuda a jeho užší tým, sestávající z kolegia a některých oddělení ministerstva, rezignovali na vypracovávání vlastních koncepcí reformy. Také ministerstvo mělo svou komisi externích odborníků, které předsedal zaměstnanec ministerstva a zkušený odborník pro oblast regionálního školství František Zeman. Z torzovitých záznamů víme, že nejpozději od poloviny padesátých let existoval také poradní výbor Státního výboru pro vysoké školy. Výstupy z jeho zasedání ani personální složení opět neznáme, nicméně lze předpokládat, že tento výbor byl personálně propojen s poradní komisí ministerstva. Při projednávání a sladování stranických a rezortních záměrů hrál velmi důležitou roli náměstek ministra školství Václav Hendrych, který byl od vzniku profesního časopisu Socialistická škola jeho dlouholetým výkonným redaktorem.²⁵ V stranických i rezortních komisích zároveň mohli působit také regionální funkcionáři a znalci, např. Jaroslav Just, který působil jako ředitel Fučíkovy pedagogické školy v Olomouci a poté se v roce 1959 stal prvním ředitelem pedagogického institutu.

Zaměřme se nyní podrobněji na to, jaké budoucí úkoly si v červnu 1958 11. sjezd KSČ vytýčil pro oblast základního a středního školství. První tajemník ÚV KSČ a prezident republiky Antonín Novotný ve svém hlavním referátu zarámoval tyto úkoly ideolo-

gicky a propojil je s dokončením tzv. kulturní revoluce a s preferováním přípravy školní mládeže pro dělnické profese. „Naše komunistická budoucnost vyžaduje nové pojetí školního vzdělání. Nelze se nadále smířovat s tím, že naše střední škola nedostatečně připravuje žáky pro praktická povolání, že v nich dostatečně nevychovává lásku k fyzické práci. Hlavním úkolem a posláním naší školy se proto musí stát příprava všestranně vzdělaných lidí, kteří ovládají základní poznatky vědy a techniky a současně jsou způsobilí ke kvalifikované fyzické práci a připraveni uvědoměle se účastnit budování komunistické společnosti. Vytvořit takovou vpravdě socialistickou školu znamená stále těsněji různými formami spojovat vyučování s výrobní praxí žáků tak, aby získali nejen pracovní návyky, ale ve vyšších třídách střední školy i základní kvalifikaci pro dělnická povolání ... Máme-li tyto změny úspěšně provést, musí jejich smysl pochopit především pedagogové a učitelé a aktivně nám pomáhat v tomto významném díle. Považujeme za správné sledovat cíl, aby do roku 1970 bylo poskytováno převážné části mládeže plné středoškolské vzdělání. V nejbližších dvou až třech letech bude základní povinné vzdělání prodlouženo na devět let, jak po tom volala naše veřejnost. Na ně budou navazovat tři další třídy dvanáctiletky, odborné školy nebo odborná učiliště při závodech. K postupnému vytváření takové soustavy škol přistoupíme co nejdříve v souladu s našimi potřebami i možnostmi.“²⁶

Nejpozději v polovině roku 1958 příslušné stranické orgány i resort školství evidentně dospěly k názoru, že stávající systém základního školního vzdělávání a s ním spojený model přípravy učitelů tak, jak byl nastaven zákonem o školské soustavě a vzdělávání učitelů z roku 1953, je nevyhovující a překonaný. 11. sjezdem jasně formulovaný záměr prodloužit povinnou školní docházku na devět let logicky nastolil otázku, na jakých školách se mají učitelé budoucích základních devítiletých škol připravovat na své povolání. Těmito problémy se nejpozději od jara 1957 začaly zabývat poradní komise při ÚV KSČ i při ministerstvu školství.²⁷ Přibližně o rok později, v květnu 1958, předložila pracovní komise ministerstva školství pro vzdělávání učitelů kolegiu ministra školství k posouzení některé

alternativy.²⁸ Pracovní skupina složená ze zástupců ministerstva školství, Povereníctva školství a Svazu zaměstnanců školství, věd a umění po dlouhém jednání dospěla k doporučení formulovaném v devíti bodech. Budoucích pedagogických institutů se týkal především třetí bod, ve kterém byly instituty pojmenovány jako školy svého druhu, a to pro učitele národních škol jako školy tříleté a pro učitelky mateřských škol jako školy dvouleté.²⁹ Čtvrtý bod deklaroval zájem na tom, aby se vytvářely podmínky pro postupný přechod institutů na školy vysokoškolského charakteru. Dokument konkrétně uvádí Vysoké školy pedagogické³⁰, které se měly zaměřit na vědecké vedení pedagogických institutů s tím, že univerzity by měly zabezpečovat přípravu budoucích učitelů třetího stupně, tzn. v dnešním pojetí středoškolských učitelů.³¹ Bohužel k tomuto klíčovému období nemáme k dispozici záznamy ani z oddělení školství ÚV KSČ, ani z pracovní komise externích odborníků při ÚV KSČ. Nevíme tedy, zda po stranické linii nebyly vůči dokumentu, který byl projednán kolegiem ministra školství, vzneseny nějaké připomínky nebo podněty. Jisté, je, že usnesením, kterým XI. sjezd KSČ schválil referát A. Novotného, se otevřela cesta k přijetí nového školského zákona a souběžně k reformě vzdělávání učitelů základních škol.

Mezi XI. sjezdem KSČ (18.–21. 6. 1958) a usnesením ÚV KSČ „O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v ČSR“ (22.–23. dubna 1959) uplynulo rovných deset měsíců, které byly pro vznik a konkrétní podobu pedagogických institutů klíčové. Ostatně i proto tomuto krátkému období věnovali V. Kovářiček i S. Sklenářová náležitou pozornost, zejména ve vztahu k „Zásadám nové soustavy vzdělávání učitelů a ostatních výchovných pracovníků a dalšího zvyšování jejich úrovně“, které schválilo politické byro ÚV KSČ 10. března 1959. Zde je třeba ještě upozornit, že definitivní rozhodnutí o tom, že výchova budoucích učitelů na základních devítiletých školách opravdu bude svěřena pedagogickým institutům, padlo až začátkem března 1959, tedy přibližně jeden týden před přijetím tzv. *Zásad*.³² Záznam z porady 4. oddělení ÚV KSČ³³ z 24. listopadu 1958 naznačuje, že jak rozhodující

straničtí, tak i resortní činitelé režimu ještě měsíc před koncem roku 1958 neměli jasno v tom, jak se má zadání vytýčené XI. sjezdem KSČ konkrétně realizovat.³⁴ Materiál odkazuje na poradu, kterou 8. 10. 1958 svolal ministr školství F. Kahuda. Výstupem z porady bylo jmenování dočasné dvanáctičlenné komise za předsednictví akademika Ivana Mála, která měla kromě jiného vypracovat obsahovou strukturu a anotaci pro státní výzkumný úkol s názvem „Spojení vyučování s výrobní praxí žáků.“³⁵ Nelze přehlédnout, že název usnesení pléna ÚV KSČ z 22.–23. dubna 1959 se velmi přibližuje názvu připravovaného státního výzkumného úkolu. Tomu, že se oddělení pro školství a vědu ÚV KSČ i ministerstvo školství ocitly v časové tísní, nasvědčuje mj. to, že do komise byly narychlo povolány tehdy největší vědecké autority české a slovenské pedagogiky a pediatrie, mezi nimi akademici Otokar Chlup a Otakar Teyschl, profesoři Karel Galla, Josef Váňa, Vilém Chmelař a Gustav Pavlovič a také ředitel Výzkumného ústavu pedagogického v Praze Bohumil Kujal. Komise pověřila jednotlivé členy, aby urychleně, tj. do konce roku 1958, zpracovali dílčí části koncepce s pracovním názvem „Vzdělání v současné etapě dovršení socialistické výstavby v naší vlasti“. Její součástí měl být mj. návrh obsahu základního učiva (O. Chlup), spojení učiva s produktivní prací a tělesný rozvoj žactva (I. Málek) a analýza úrovně základního a úplného středoškolského vzdělání v dané etapě dovršení výstavby socialismu (B. Kujal). Prozatím není známo, zda se týmu jmenovaných odborníků podařilo v napjatém termínu přibližně jednoho měsíce jednotnou koncepci vypracovat. Spíše o tom lze pochybovat, neboť v takovém případě by jejich koncepce byla publikována a stranické nebo resortní materiály by na ni odkazovaly. Nicméně se lze domnívat, že pravděpodobně mohly z pera povolaných odborníků narychlo vzniknout dílčí pracovní podklady a připomínky, na jejichž základě 4. oddělení ÚV KSČ pro školství a vědu připravilo J. Hendrychovi jak text „Zásad“ pro zasedání politického byra v březnu 1959, tak i text referátu pro plénum ÚV KSČ o šest týdnů později.

Když tajemník pro školství a kulturu ÚV KSČ Jiří Hendrych na zasedání politického byra ÚV KSČ 25. března 1959 zpětně rekapi-

tuloval postup stranických orgánů v záležitostech připravovaných školských reforem, neopomněl zmínit rovněž inspiraci ze Sovětského svazu. „O objektivní nutnosti přestavby školství svědčí, že k ní dochází ve všech socialistických státech, zejména v Sovětském svazu. V prosinci 1958 byl přijat zákon o těsnějším spojení školy se životem a o dalším rozvoji školství v Sovětském svazu. Bohaté zkušenosti z přestavby sovětského školství nám velmi usnadní provedení přeměn naší školy.“³⁶ Pravděpodobně ještě v prosinci 1958, nejpozději v lednu 1959, odjela do Sovětského svazu čtyřčlenná studijní delegace vedená vedoucím odboru ministerstva školství Františkem Zemanem, aby se přímo v Moskvě na setkání s nejvyššími představiteli ministerstva školství Ruské federace a Akademie pedagogických věd SSSR obeznámila s novým systémem vzdělávání učitelů v Sovětském svazu.³⁷ Koncem února 1959 předvolalo politické byro ÚV KSČ ministra školství F. Kahudu, aby s ním projednalo ministerskou informační zprávu o postupu prací na návrhu nové úpravy učitelského vzdělávání. Ministr se měl vyjádřit hlavně k některým připomínkám 4. oddělení ÚV KSČ, které byly shrnuty do čtyřstránkového resumé. Čtvrté oddělení již tehdy vyjádřilo obavu, že závažným problémem je doba nástupu absolventů na vojenskou službu. Ti budou vycházet ze školy v 21 letech, přičemž ještě jeden rok měli učit na základnách školách formou tzv. řízené praxe pod supervizí svých mateřských pedagogických institutů. Z porady nicméně vzešel závěr, že otázka vojenské služby bude řešena jindy zvláštním komplexním materiálem. Hlavním tématem porady byla kalkulace očekávaných finančních nákladů.³⁸

Jiným důležitým momentem, který na časové ose úvah o podobě budoucích pedagogických institutů nebyl doposud zmiňován, bylo zasedání politického byra ÚV KSČ 14. 4. 1959.³⁹ Na něm se mj. projednávala a korigovala finální verze referátu J. Hendrycha, která měla zaznít o týden později na jednání pléna ÚV, a rovněž finální podoba usnesení. Je příznačné, že na jednání politického byra byl přizván jako host ministr školství F. Kahuda, aby měl informace „z první ruky“. Ve více než stostránkové pracovní verzi referátu zpracovatelé nezastírali některé negativní důsledky školské reformy a zá-

kona z r. 1953. Připouštěli, že zkrácení povinné školní docházky z devíti na osm let bylo nedomyšlené, že propracování učebních osnov bylo nedostatečné a kvalita učebnic špatná. Reforma rovněž nevedla k tomu, aby se počet studujících na středních a vysokých školách výrazněji zvýšil. Co se týče konkrétního obsahu učiva, dokument uvádí, že „žáci jsou přetěžováni přemírou úkolů, které jsou často svým rozsahem a obsahem nepřiměřené dětskému věku. To, že naši pedagogové usilují o redukci učební látky a správný výběr základního učiva, je velmi záslužné... opovážlivá je míra propadání žáků v 6. ročníku“.⁴⁰ O tom, že se předkladatelé referátu z oddělení pro školství ÚV KSČ inspirovali názory Málkovy komise a z ní především akademika O. Chlupa, zde sotva může být pochyb. Pedagogické instituty jsou v referátu zmíněny pouze v jedné větě s tím, že budou tříleté až čtyřleté. Studovat na nich měli pouze absolventi tzv. dvanáctileték.⁴¹ Politbyro následně projednalo i 35 ti stránkové usnesení, které bylo o týden později přijato a publikováno.

Usnesení politického byra ÚV KSČ v březnu 1959 v podobě *Zásad...* a v dubnu 1959 *O těsném spojení školení se životem...* tak završilo přibližně dvouleté úsilí stranických a resortních grémií o zásadní revizi školského zákona z roku 1953. Zbývalo pouze uvést stranická usnesení do života, což se uskutečnilo nařízením vlády č. 57/1959 Sb. z 31. července 1959 s účinností od 20. srpna téhož roku.⁴² Tímto časovým zpožděním musely téměř všechny pedagogické instituty čelit první velké komplikaci, neboť maturanti ze všeobecně vzdělávacích škol nebo středních odborných škol měli povinnost podávat přihlášky na vysokou školu nejpozději do konce února každého roku. Reálně tak hrozilo, že první ročníky pedagogických institutů budou málo naplněny. Dosavadní vyšší pedagogické školy byly podle zvláštního vládního nařízení č. 58/1959 z 12. srpna 1959 o změnách v organizaci vysokých škol postupně rušeny.⁴³

Zrekapitulujme si nyní ve stručnosti, co nový model vzdělávání budoucích učitelů základních devítiletých škol ve skutečnosti obnášel. Přinejmenším zpočátku systém přinesl nesporně pozitivní efekt v tom, že na mapě celé republiky vcelku rovnoměrně zvýšil praktickou dostupnost vyššího pedagogického vzdělání pro zájemce

o učitelství na základních devítiletých školách. Jak známo, pedagogické instituty vznikly ve všech krajských městech s výjimkou Pražského kraje, kde byl institut umístěn v Brandýse nad Labem. Je s podivem, že nikdo z nejvyšších stranických a státních činitelů neupozornil strůjce pedagogických institutů na fakt, že v době jejich vzniku uvnitř jiných stranických orgánů a komisí probíhala příprava na zásadní reorganizaci územně správního členění Československa. Nová územně správní reforma za necelý rok mapu krajů výrazně „překreslila“. Ani tajemník ÚV KSČ J. Hendrych, ani ministr školství F. Kahuda, o těchto plánech buď nevěděli, nebo o dopadech reformy na oblast školství nepřemýšleli. Některé publikované komentáře v soudobých profesních tiskovinách připouštěly, že širší učitelská veřejnost byla založením pedagogických institutů překvapena a že jejich organizační podobě a smyslu zpočátku nerozuměla. Hlavní otazník visel nad tím, zda pedagogické instituty spadaly do kategorie vysokých škol či nikoli. Stranická usnesení a doprovodné dokumenty v tomto nebyly jednoznačné, když pedagogické instituty sice charakterizovaly jako školy vysokoškolského typu, nicméně už sám jejich název, jak uvádí S. Sklenářová, spíše „asocioval středoškolskou instituci“.⁴⁴ Pravomoc krajských národních výborů spočívala mj. v tom, že byly zaměstnavateli všech pedagogů i nepedagogických pracovníků a že předkládaly ministerstvu školství návrhy na jmenování ředitele a dvou zástupců. V čl. 6.2 prozatímního statutu bylo uvedeno, že ministr školství bude jmenovat ředitele pedagogických institutů zejména z řad profesorů nebo docentů. Vědecko-pedagogická kvalifikace tříčlenných vedení všech pedagogických institutů na podzim 1959 byla dosti různorodá. Pouze dva ředitelé, Jan Pokorný v Českých Budějovicích a Josef Trtílek v Brně, byli vysokoškolskými profesory. Ředitelé Bohumil Uher v Jihlavě, Václav Mejstřík v Brandýse nad Labem, František Malíř v Ústí nad Labem a o něco později i Jaroslav Joza v Liberci, měli titul docenta. Někteří ředitelé sice měli doktorský titul, ale většina nikoli. Formálně odpovídal ředitel pedagogického institutu za veškerou řídicí a hospodářskou činnost radě KNV. Tato ingerence krajských národních výborů rovněž připomínala spíše

model regionálního, nikoli vysokého školství. Dalším sporným bodem, podle kterého pedagogické instituty nedisponovaly standardními parametry vysokých škol, bylo zařazení všech pedagogů do platových řádů tehdejších středních všeobecně vzdělávacích a odborných škol.

Ředitelé nových institutů museli čekat až do Vánoc 1959, než ministerstvo školství vydalo alespoň prozatímní statut. V něm se sice ve dvou paragrafech první části zmiňuje „bádání ve všech přednášených disciplínách, především v oboru pedagogiky, psychologie a metodik předmětů i mimoškolní výchovy“, nicméně obrovská administrativní a výuková zátěž všech pedagogů včetně ředitelů a jejich zástupců jim ponechávala ne-li žádný, tedy pouze minimální prostor pro samostatnou vědeckou a publikační činnost. Docent Vladimír Václavík, v té době jeden z největších odborníků na vzdělávání učitelů na Slovensku, ve svém článku o pedagogických institutech v časopise Socialistická škola uvedl: „Tematika vědeckého výzkumu se bude obracet i k otázkám metodickým. Už by se jednou měl vyjasnit vztah pedagogické, metodické práce a činnosti odborně – vědecké.“⁴⁵ Koncem března 1962 vydal kulturní výbor Národního shromáždění obšírnou zprávu o pedagogických institutech. Poslanec za Středoslovenský kraj Štefan Bračok, který zprávu předkládal jako zpravodaj, mj. uvedl, že „učitelé dnes na pedagogických institutech nekladou důraz na vědeckou práci, nijak se nesnaží vědecky pracovat a zdokonalovat“. Jednu z příčin viděl v „přetěžování učitelů přemírou administrativy ze strany nadřízených školských orgánů. Toto přetěžování ztěžuje práci učitele, znemožňuje mu nejenom výkon jeho povolání, nýbrž i jakékoli další vzdělávání“.⁴⁶ Pedagogické instituty se od klasických univerzit a vysokých škol technického nebo uměleckého typu odlišovaly rovněž tím, že nedisponovaly řádně ustavenou vědeckou radou, ale pouze tzv. pedagogickou radou. Na druhou stranu ale prozatímní statut i následný definitivní statut obsahoval ustanovení o katedrách, které jakožto základní organizační jednotky sdružovaly pedagogy stejných nebo příbuzných oborů. Většina pedagogických institutů zahajovala na podzim 1959 se třemi katedrami, mezi nimiž nesměla

chybět samostatná katedra nebo alespoň oddělení marxismu leninismu. Není jasné, proč ministerstvo školství po pedagogických institutech nepožadovalo, aby zřídily katedru nebo alespoň samostatné oddělení občanské výchovy. Shodou okolností právě v roce 1959, tedy současně se založením pedagogických institutů, byla občanská výchova jako nový samostatný předmět zařazena do osnov základních škol. Absence kateder občanské výchovy postrádala logiku i v tom, že do konce školního roku 1961/1962 bylo možno na pedagogických institutech studovat občanskou výchovu jako aprobovaný předmět v kombinaci s češtinou a ruštinou, nebo s ruštinou a tělesnou výchovou.⁴⁷ Pravděpodobně to bylo myšleno tak, že budoucí učitelé občanské výchovy na druhém stupni základních škol, kteří si tento předmět zvolili jako aprobovaný, získají jeho základy v hodinách marxismu-leninismu v rámci povinného základu. Déle než rok, přinejmenším do vydání řádného statutu na jaře 1961, tak byly pedagogické instituty logicky vnímány jako jakýsi zvláštní hybrid pomyslně umístěný někde na pomezí střední a vysoké školy. I přesto se koexistenční model rozdílných pravomocí dvou zřizovatelů, tj. KNV a ministerstva školství, brzy stabilizoval. Krajské národní výbory prostřednictvím svých odborů školství vysílaly své delegáty na přijímací pohovory a na závěrečné zkoušky a také se staraly o umístění absolventů v rámci své územní působnosti. Jejich stěžejní povinností ovšem bylo zajistit institutům školní budovy a financování jejich provozu. Zdaleka ne všechny KNV v republice si dokázaly s příkazem, aby zajistily pedagogickým institutům vhodné školní budovy a internáty, poradit. V březnu 1962 zazněla na zasedání kulturního výboru Národního shromáždění od několika poslanců kritika, že po dvou a půl letech od založení institutů stále nejsou zajištěny a vybaveny budovy institutů v Plzni, Českých Budějovicích, Martině a v Košicích.⁴⁸ Velmi složitá byla rovněž situace PI v Ostravě, kam se museli postupně přestěhovat učitelé a inventář ze zrušené Vyšší pedagogické školy v Opavě.⁴⁹ Ministerstvu školství zůstával na bedrech hlavně dohled nad dodržováním kurikula a rovněž snaha motivovat instituty k samostatné vědecké a osvětové činnosti.⁵⁰

Širší veřejnost a hlavně zájemci o učitelské studium pro základní školy se zajímali především o to, jak bude studium dlouhé a co všechno bude konkrétně obnášet. Během prvních dvou let museli všichni studenti, bez ohledu na to, na kterém stupni chtěli později učit, absolvovat povinný společný základ. Ten sestával z široké škály předmětů od obecné pedagogiky, psychologie, biologie dítěte přes základy výchov (hudební, výtvarné, tělesné) po základy aritmetiky, vlastivědy, zeměpisu a přírodopisu. Správný světonázorový profil všech budoucích učitelů měly zajistit povinné přednášky a semináře z marxismu-leninismu. Pro ty adepty, kteří od počátku věděli, že se budou později chtít zaměřovat na učitelství na druhém stupni, to znamenalo absolvovat např. i základy hudební, výtvarné nebo tělesné výchovy, k čemuž nemuseli mít předpoklady a o něž často neměli zájem. Teprve po dvouletém společném základu se další cesta studentů rozdělila dvěma směry. Ti, co se rozhodli specializovat na učitelství na prvním stupni, strávili převážnou většinu třetího ročníku na řízené praxi na některé ze základních škol, aby po státní závěrečné zkoušce definitivně nabyli řádné aproby pro učitele 1. až 5. ročníku základní školy. Ostatní, kteří se zajímali o učitelství na druhém stupni, si museli zvolit některou z pevně daných trojkombinací odborných předmětů, a ty pak do větší hloubky studovat převážně během třetího ročníku. Závěrečný čtvrtý ročník měli, stejně ně jako jejich kolegové „prvostupňáři“ ve třetím ročníku, strávit na praxi na základní škole. Přitom ale věděli, že i oni mají díky společnému základu z prvních dvou let studia možnost učit i na prvním stupni. Hlavní důvod, proč bylo studium právě takto konstruováno, dodatečně osvětlila pracovnice odboru základního školství ministerstva školství a kultury Marie Nešporová v září 1962 na stránkách Učitelských novin: „Bylo to myšleno tak, aby se setřel ostrý předěl mezi prvním a druhým stupněm, kdy přechod z páté do šesté třídy zpravidla znamenal ostrý pokles prospěchu většiny žáků. Šlo tedy o záměr likvidovat starý předěl mezi pátým a šestým ročníkem.“⁵¹ *V tomto směru se ministerstvu nepochybně podařilo hlavní záměr naplnit.* Ministerstvo školství si potíže pedagogických institutů přinejmenším částečně uvědomovalo a snažilo se na ně

reagovat vydáním definitivního statutu v březnu 1961. Rozdíl mezi prozatímním a definitivním statutem velmi pečlivě analyzoval V. Kovářiček.⁵² Nový statut přesněji vymezil kompetence ministerstva školství na straně jedné a KNV na straně druhé. S tím přímo souviselo také organizační začlenění Ústavů pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků do pedagogických institutů, což, jak uvádí V. Kovářiček, „poněkud vzdálilo pedagogické instituty tradičním vysokým školám“.⁵³ Kromě toho statut zakotvil možnost, aby na pedagogických institutech působili učitelé bez předepsané kvalifikace, kteří figurovali v kategorii „jiní učitelé“. Absenci formální kvalifikace mohli kompenzovat bohatými politickými a odbornými znalostmi a zkušenostmi. „Jejich místa se obsazovala konkurzem a o jejich přijetí rozhodoval odbor školství a kultury krajského národního výboru, popřípadě ředitel pedagogického institutu“.⁵⁴

Stávajícím nebo budoucím učitelům základních devítiletých škol, odborných učilišť, učňovských středisek a vychovatelům, kteří prozatím neměli možnost získat řádné vysokoškolské vzdělání, nabízel pedagogické instituty možnost dálkového studia v různých formách. Hlavní typ dálkového studia, který byl organizován jako tříletý, byl zaměřen na cílovou skupinu z řad pracujících, kteří měli zájem získat aprobaci pro učitelství na prvním stupni základní devítileté školy. Absolventi studia prvního stupně si mohli formou dálkového studia rozšířit kvalifikaci i na druhý stupeň. Pro některé kategorie zájemců o dálkové studium byly k dispozici jednoleté přípravné, resp. nástavbové kursy.⁵⁵ V lednu 1960 byly všechny krajské Ústavy pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků začleněny do pedagogických institutů. Tato organizační změna měla pedagogickým institutům usnadnit realizaci dálkového studia, protože zaměstnanci ústavů se na metody dálkového studia specializovali. Souběžně se vznikem pedagogických institutů na podzim 1959 založilo ministerstvo školství na Univerzitě Karlově a Komenského univerzitě v Bratislavě ústavy pro dálkové studium učitelů. V obou případech se jednalo o pedagogicko-metodické a vědecko-výzkumné ústavy, jejichž úkolem bylo obsahově a meto-

dicky připravovat, řídit, hodnotit a vědecky zkoumat průběh a výsledky dálkového studia učitelů na pedagogických ústavech a na univerzitách. Oba ústavy, pražský pro pedagogické instituty v českých krajích, bratislavský pro slovenské kraje, vypracovávaly pro všechny formy a typy dálkového studia zkušební řády a učební osnovy jak pro budoucí učitele 1. až 5. ročníku, tak i pro 16 studijních oborů pro učitele 6. až 9. ročníku. Kromě toho ústavy produkovaly učebnice, dílčí studijní texty a tzv. metodické dopisy, které byly do sítě pedagogických institutů distribuovány prostřednictvím Státního pedagogického nakladatelství. Ve školním roce 1961/1962 bylo v českých zemích zapsáno do některé z forem dálkového studia celkem 5000 posluchačů.⁵⁶

V březnu 1961, tedy přibližně rok a půl od založení pedagogických institutů, otevřely Učitelské noviny pro čtenáře dopisní anketu nazvanou „Je všechno v pořádku v přípravě budoucích učitelů?“ Redakce anketu uvedla takto: „Nynější situace ve výběru žáků pro učitelské povolání musí budit u každého, kdo přemýšlí o budoucnosti naší základní devítileté školy, některé vážné obavy a pochybnosti.“⁵⁷ Nejmenovaný redaktor uvedl, že k založení ankety ho inspiroval živý ohlas na zajímavý článek ředitele Pedagogického institutu v Liberci docenta Jaroslava Jozy s mírně provokativním názvem „Kdo půjde na institut?“. Docent Joza varoval před tím, aby pedagogické instituty přijímaly ke studiu adepty, kteří nebyli přijati jinde a pedagogické instituty jsou pro ně pouze jakýmsi náhradním řešením.⁵⁸ Někteří ředitelé základních devítiletých škol se v anketě osmělili a rozepsali se o různých problémech, které o kterých by se v padesátých letech neodvažovali veřejně vyjadřovat. Např. ředitel ZDŠ v Oboře Vladimír Dbalý: „Zatím jsme se dostali od dřívějšího výběru k náboru a hledáme cestu nazpátek. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky, přičemž existují velké možnosti studia na jiných vysokých školách. Učitelé nemají vždy pro svou práci nejlepší podmínky, např. z hlediska bydlení a stravování na vesnici. Dostáváme se do povážlivé situace, kdy se na učitelství téměř hlásí jenom děvčata, z nichž některé vidí v tomto povolání hlavně možnost slušného přivýdělku k platu manžela. Z chlapců se hlásí hlavně ti, kteří

neuspěli u přijímacího řízení na jiné vysoké škole, a nakonec se rozhodli stát „alespoň“ učitelem. Další okruh redakčně zkrácených kritických příspěvků směřoval ke kritice tří aprobovaných předmětů s návrhem na jejich snížení na dva předměty. Jako třetí nejpálčivější problém byl identifikován v nedostatečné průpravě absolventů v oblastech pedagogiky a psychologie.⁵⁹

Podnět k přehodnocení původní podoby studia na pedagogických institutech mohla dát, avšak nedala, celostátní konference učitelů, která se sešla koncem srpna 1961. Myšlenkou svolat reprezentativní učitelský sjezd za účasti přibližně 1 500 delegátů se poprvé začalo zabývat oddělení pro školství a kulturu ÚV KSČ v říjnu 1960. V zápisu z porady je mj. uvedeno, že plánovaný sjezd by měl za cíl „zhodnotit dosavadní výsledky přestavby našeho školství podle usnesení ÚV KSČ z dubna 1959“⁶⁰, což se také na sjezdu odehrálo. V několika hodinovém hlavním referátu, který byl v plném znění uveřejněn ve vnitřní příloze Učitelských novin, se ministr školství F. Kahuda „propracoval“ k pedagogickým institutům až těsně před závěrem: „Příprava učitelů byla v posledních letech povýšena na vysokoškolskou úroveň i pro učitele škol prvního stupně a pro vychovatele. V současné době se zkoumá otázka, jak organizaci, obsah a metody studia na pedagogických institutech uvést v co největší soulad s požadavky na socialistického učitele. Nelze také přehlížet dosavadní stížnosti na neuspokojivou odbornou, metodickou, a dokonce i morálně politickou úroveň některých nově nastupujících učitelů z dosavadních pedagogických učilišť⁶¹ a zejména z vysokých škol. Proto se ministerstvo školství spolu s rektory vysokých škol, s ÚV ČSM a ÚV odborového svazu zaměstnanců školství musí zabývat zlepšením úrovně přípravy budoucích učitelů.“⁶² Ze slov ministra školství je vidno, že ohledně pedagogických institutů si uvědomoval jejich nedostatky, přičemž nevylučoval, že celková náprava se v budoucnu neobejde bez zapojení standardních vysokých škol a především univerzit.

Situace k radikálnímu přehodnocení existence stávajících pedagogických institutů tedy v létě 1961 ještě nenazrála. Prozatím musely stačit dílčí, i když nikoli kosmetické úpravy. Od podzimu

školního roku 1961/1962 začalo ministerstvo školství působit na všechny pedagogické instituty, aby v rámci svých možností posílily svou vědeckou činnost. Nástrojem k tomu měl být institut externí vědecké aspirantury, který umožňoval desítkám mladých pedagogů, kteří na instituty přicházeli ve velkých počtech především z regionálních a odborných pedagogických škol, aby zahájili vědecké studium na fakultách tehdejších univerzit, případně na některém z ústavů ČSAV. Současně ministerstvo začalo od všech institutů vyžadovat, aby zavedly evidenci všech profesorů a docentů a snažily se jejich počty navyšovat. Znatelný tlak na „zvědečtění“ institutů motivoval víceoborové katedry, aby se začaly organizačně dělit podle jednotlivých oborů, takže například z původních kateder matematiky, fyziky a chemie téměř všude vznikly tři samostatné katedry pro každý obor zvlášť. Podobné štěpení zažily také tříoborové katedry výchov. Z původních tří nebo čtyř kateder z roku 1959 měla většina institutů o dva roky později obvykle kolem deseti kateder. Užší oborová specializace jim měla umožnit větší soustředění a důraz na vlastní výzkum, což se ale začalo projevovat až ve druhé polovině šedesátých let, když už existovaly standardní pedagogické fakulty. Některé problémy se ale řešit nedařilo a stávaly se chronickými. Průběžně se na stránkách odborných profesních časopisů i uvnitř institutů diskutovalo o systému a kvalitě dálkového studia.⁶³ V červnu 1962, kdy se na pedagogických institutech právě odehrávaly státní zkoušky prvního sledu absolventů, podnítil debatu příspěvek místopředsedy Odborového svazu zaměstnanců školství a kultury Aloise Šeldera na stránkách časopisu Socialistická škola. Autor mj. uvedl, že společnost sužuje nedostatek učitelů, z nichž vysoké procento nemá patřičnou kvalifikaci, přičemž je stále malý zájem absolventů středních všeobecně vzdělávacích škol o studium učitelství. „Charakteristickým znakem učitelských sborů je jejich postupná feminizace, která již v některých okresech a některých školách překročila nezdravý limit. Přitom mezi studujícími na pedagogických institutech i mezi zájemci o studium v příštím školním roce tvoří chlapci jenom nepatrné procento“.⁶⁴ A. Šelder měl sice ve věci feminizace pravdu, avšak jeho tvrzení, že chlapci tvoří

mezi studujícími jenom nepatrné procento, bylo přehnané. Podle statistik bylo procentuálně nejvyšší zastoupení studujících žen na pedagogických institutech v Praze (podle jednotlivých ročníků v rozmezí od 82 % do 92 %) a v Hradci Králové (podle jednotlivých ročníků v rozmezí od 78 % do 86 %). Naopak v Gottwaldově, v Karlových Varech nebo v Pardubicích dosahovala maxima studujících žen 75 %.⁶⁵

Důvodů, proč se na pedagogické instituty hlásily především dívky, bylo více. Jeden z hlavních důvodů spočíval v tom, že na rozdíl od klasických vysokých škol nebyla pro chlapce na pedagogických institutech součástí studia vojenská příprava. Všichni zdravotně způsobilí chlapci tak museli po absolvování tří nebo čtyřletého studia nastoupit na povinnou vojenskou prezenční službu, která trvala dva roky. Ministerstvo si tuto mezeru uvědomilo a na jaře 1962 usilovně pracovalo na balíčku podstatných změn, v rámci kterého mohli chlapci projít během studia vojenskou přípravou v předepsaném počtu nejméně 600 hodin. Počátkem června 1962, právě ve dnech, kdy se na všech pedagogických institutech konaly první státní závěrečné zkoušky, projednalo rozšířené kolegium ministra školství dokument s názvem *Návrh na úpravu učitelského studia na pedagogických institutech*.⁶⁶ V úvodu jedenáctistránkového dokumentu ministerstvo konstatuje, že „není třeba opouštět základní teze, na nichž je vybudován celý systém vzdělávání učitelů podle usnesení politického byra ÚV KSČ z 10. 3. 1959“. Přesto návrh obsahoval několik podstatných změn, které měly komplikovaný systém studia zjednodušit a všem uchazečům o učitelské povolání učinit studium atraktivnější. Bezesporně nejvýznamnější změna spočívala ve zrušení dvouletého společného základu pro studenty učitelství obou stupňů základní školy. Tím se mohli budoucí učitelé druhého stupně vyhnout některým povinným předmětům, například hudební a výtvarné výchově, a hned na začátku studia se rozhodnout, pro jaké odborné předměty na druhém stupni budou chtít získat aprobaci. Počet volitelných aprobovaných předmětů se přitom zúžil ze tří na dva, což jim umožnilo věnovat se odborným předmětům déle a více do hloubky. Autorům komplexní úpravy se přesto podařilo udržet

jistou provázanost mezi oběma stupni. A to tak, že každý student prvního stupně učitelství si musel vybrat jeden odborný předmět, pro který získal aprobaci i na druhém stupni. Naopak učitelé druhého stupně, pokud měli zájem, získali kvalifikaci učit některé předměty, především výchovy, i na prvním stupni. Další podstatnou změnou bylo sjednocení celkové délky studia obou stupňů na tři roky. Návrh úpravy předložilo ministerstvo školství politickému byru ÚV KSČ, které jej schválilo s tím, že změny začnou platit k 1. září 1962.

Podle ohlasů zdola, tedy z prostředí širší pedagogické veřejnosti, byly poměrně výrazné změny do podoby studia od počátku školního roku 1962/1963 na pedagogických institutech přijaty sice příznivě, avšak s výhradami, že ne všechny diskutované problémy a podněty byly uspokojivě vyřešeny. Stále například nedošlo na vypořádání kritických připomínek, které koncem března 1962, tedy tři měsíce před rozhodnutím o dílčí reformě, na adresu pedagogických institutů vznesl kulturní výbor Národního shromáždění formou zvláštního usnesení. Doposud se všechny podstatné změny, ať se jednalo o jakýkoli resort, projednávaly pouze mezi stranickými a resortními orgány. Veřejné vyjádření kulturního výboru parlamentu bylo překvapivou novinkou, která mj. nasvědčuje o prvních, byť opatrných snahách legislativní moci o postupnou emancipaci vůči dominantní moci výkonné. Zasedání kulturního výboru Národního shromáždění se zúčastnilo 15 poslanců z české i slovenské části republiky. Na jednání k bodu o pedagogických institutech byli přizváni ředitelé několika pedagogických institutů, náměstek ministra školství V. Hendrych a zástupce ministerstva financí. Po celodenním jednání, ze kterého vzešla třicetistránková zpráva, výbor doporučil, aby se na pedagogických institutech podstatně posílila výuka pedagogiky a aby se zavedly předměty teorie výchovy, logika a druhý cizí jazyk. Diskutovaly se rovněž problémy vojenské přípravy chlapců a nedostatečné investice do školních budov a internátů.⁶⁷ Rovněž 4. oddělení ÚV KSČ si bylo vědomo, že přijatá opatření z jara 1962 byla polovičatá. V té době 4. oddělení připravovalo podklady pro zasedání politického byra ÚV KSČ v polovině

května 1962. Politické byro konstatovalo, že „přitažlivost učitelského povolání se zvýší, když se zajistí, aby všichni plně respektovali autoritu školy. Přispěje k tomu zlepšení platových a pracovních podmínek učitelů a též úprava učitelského studia na pedagogických institutech. Na pedagogických institutech bude zavedena pro chlapce vojenská příprava“.⁶⁸ Je pravda, že dílčí reforma vyřešila problém vojenské přípravy pro chlapce během jejich studia. K podstatnému zvýšení učitelských platů nicméně nedošlo, a nic takového ani nebylo vrcholnými stranickými činiteli avizováno, což se logicky projevovalo v nezájmu chlapců o učitelské povolání obecně. V odborněji zaměřených diskusích nadále přetrvávaly pochybnosti, zda nebude zkrácení studia o jeden rok pro učitele druhého stupně na úkor kvality závěrečných prací. Zkrácením čtyřletého studia na tři roky navíc přicházeli budoucí učitelé na druhém stupni o roční řízenou praxi, kterou předtím během čtvrtého roku studia absolvovali na základních školách pod dohledem zkušených učitelů.

Ministr školství F. Kahuda a jeho tým si uvědomovali, že řešení řady problémů bylo pouze odsunuto, a začali pracovat na další dílčí reformě, resp. koncepční změně. Práce na ní si ovšem vyžádala téměř celý rok. Ministr se mezitím rozhodl postupovat metodou dílčích opatření. Vládní nařízení č. 87 z 30. srpna 1962 umístilo pedagogické instituty pod přímou správu ministerstva školství, což jejich ředitelům přineslo částečnou úlevu od dvojí administrativní zátěže. V říjnu 1962 se kolegium ministerstva školství znovu zabývalo otázkami dálkového studia na pedagogických institutech. Kromě schválení pružnějšího modelu zkoušek pro tento typ studia rozhodlo, že adepti učitelství pro druhý stupeň základních devítiletých škol se budou v pětiletém studiu specializovat na dva aprobované předměty, podobně jak to nově platilo pro řádné čtyřleté studium.⁶⁹ Je evidentní, že až do podzimu 1963 se úvahy vrcholných politických a resortních představitelů prioritně zaměřovaly na jiné segmenty školství, než byly pedagogické instituty. Ty byly pokládány za celkem stabilizovanou a fungující součást systému, který sice vykazoval jisté rysy stagnace, ale nikoli v míře, aby bylo nutné přikročit k nějakému radikálnímu řešení. To ostatně potvrdil

i 12. sjezd KSČ, který se konal v prosinci 1962. Přijaté závěry i diskusní příspěvky nenaznačovaly úmysl výrazně měnit stávající model přípravy učitelů.⁷⁰ Sjezd nic podstatného nezměnil ani na stávajícím personálním složení vrcholných stranických orgánů⁷¹, které společně haly na to, že s případnými dílčími problémy si operativně poradí ministerstvo školství.

Ministerstvu školství nebylo možné upírat snahu usnadnit učitelům na pedagogických institutech jejich každodenní práci. Různé odborné týmy dokončovaly školní plány a osnovy a do oběhu přicházely zbrusu nové učebnice a sady metodických pomůcek. Pozitivní efekt na vnímání základního i středního školství širokou veřejností přinášely mohutné investice do školních budov a areálů. Budoucí učitelé zejména ve velkých a středně velkých městech pozorovali, jak na sídlištích vyrůstají nové školní budovy s moderním zázemím nejen pro žactvo, ale i pro pedagogy a další personál. Zajímavá diskuse o pedagogických institutech zazněla z tribuny 3. sjezdu Odborového svazu pracovníků školství a kultury, který se konal v dubnu 1963.⁷² V usnesení mj. stojí: „Mimořádnou pozornost odborového svazu budou v příštím období vyžadovat školy připravující učitele, zejména pedagogické instituty a cvičné školy. Odborový svaz bude dbát, aby pedagogické instituty a cvičné školy byly kádrově posíleny zkušenými učiteli a aby i vybavení učebními pomůckami umožňovalo kandidátům školství dokonale se seznámit v teorii i praxi s nejnovějšími formami a metodami výchovné a vzdělávací práce. Předpokladem zabezpečování stále rostoucích potřeb a nároků školství je zvýšený zájem o učitelství. Odborový svaz má zodpovědnost za novou učitelskou generaci.“⁷³ Odborový svaz zaměstnanců školství a kultury ale neměl politickou váhu na to, aby se systémem vysokoškolské přípravy budoucích učitelů základních škol zásadně pohnul.

Po přibližně ročních přípravách ministr F. Kahuda představil ve druhé polovině června 1963 na jednání vlády nový reformní plán s názvem *Návrh vládního opatření o nové organizaci pedagogických institutů*.⁷⁴ Tentokrát se nemělo jednat o další úpravy vnitřního kurikula pedagogických institutů, např. z hlediska zavádění nových

předmětů nebo přezkoumání optimální délky praxí studentů na základních školách. Naopak šlo o razantní zásah do sítě pedagogických institutů, jejichž počet měl být redukován z dvaceti na dvanáct, tj. téměř o polovinu. Podle ministra mělo dojít ke zefektivnění celého systému, a tedy k podstatným úsporám, k čemuž vyzýval všechny resorty XII. sjezd KSČ v prosinci 1962. Ministr celkem logicky argumentoval, že budování dvaceti institutů se stejným vybavením a stejnými nároky na počty kvalitních pedagogů není pro stát ekonomicky únosný. V českých zemích studovalo na každém pedagogickém institutu v průměru kolem 530 studentů, na Slovensku o tři sta více. Počty pedagogů se na každém z nich pohybovaly mezi třiceti až čtyřiceti. S ohledem na aktuální demografické propočty hrozilo, že čísla požadovaných absolventů budou v následujících letech spíše stagnovat a v některých regionech i dočasně klesat. Proto ministr navrhl, aby se počet institutů razantně snížil. Zůstalo by osm větších „nástupnických“ institutů, které by začaly fungovat od 1. září 1963. Všechny instituty, s výjimkou Jihlavy, měly nově sestávat ze dvou fakult – fakulty společenských věd a fakulty přírodních věd. Např. fakulta společenských věd Pedagogického institutu v Praze měla zůstat v Praze, zatímco fakulta přírodních věd měla působit v areálu bývalého samostatného Pedagogického institutu v Brandýse nad Labem. Kuriózně bylo navrženo řešení pro Jihomoravský kraj, ve kterém měly být zrušeny instituty v Brně a v Gottwaldově. Jeden celokrajský pedagogický institut měl zůstat v Jihlavě a jako jediný ze všech měl dokonce sestávat ze tří fakult. V Jihlavě by byla jak přírodovědná, tak i společenskovědní fakulta. Druhá přírodovědná fakulta by byla umístěna v areálu předchozího samostatného Pedagogického institutu v Brně. Ve městech, kde po reorganizaci neměla působit žádná fakulta, tj. např. v Gottwaldově a v Karlových Varech, měly nejbližší pedagogické instituty zřídit konzultační střediska. Zdá se, že ministr F. Kahuda si byl přijetím svého návrhu předem jistý, neboť jej předložil v paragrafovém znění vládního nařízení a v této podobě jej nechal ve zrychleném režimu projednat tzv. „kolečkem“ připomínkového řízení ze strany dotčených státních orgánů a institucí, především Státní plánovací

komise a ministerstva financí. Jejich experti na rozdíl od ministerstva školství posuzovali především riziko zvýšených nákladů v souvislosti s tím, že v čele každého institutu bude rektor a prorektor a v čele fakult děkani a proděkani, což snížený počet ředitelů o osm nemůže kompenzovat. Přesto šlo o relativně nízké položky, takže námitky či pochybnosti takového charakteru nebyly z hlediska státního rozpočtu nepřekonatelné.

Obvykle to bylo ministerstvo financí, případně Státní plánovací komise, kdo plány na školské reformy zpochybňovaly a poukazovaly na nové výdaje, které státní rozpočet nedokáže zajistit. Tentokrát se však hlavními oponenty nového ministrova plánu na redukci sítě pedagogických institutů překvapivě staly Odborový svaz pracovníků školství a kultury na straně jedné, a povereník Slovenské národní rady pro školství a kulturu na straně druhé. Dne 20. června 1963 odeslal předseda Odborového svazu pracovníků školství a kultury ministru školství dopis, ve kterém důrazně požadoval, aby „před jakýmkoli dalšími úpravami učitelského vzdělávání byla vypracována důkladná a komplexní koncepce učitelského vzdělávání na vědeckém základě. Současný stav, kdy v otázkách učitelského vzdělávání dochází k neustálým změnám, nepřispívá k vytváření nutných podmínek pro účinnou politickou, pedagogickou a vědeckou práci škol připravujících učitele a zejména k žádoucí stabilizaci vysokoškolských učitelských kádrů na pedagogických institutech. Předsednictvo Odborového svazu vyslovuje názor, že jakékoli další zásahy do struktury sítě škol připravujících učitele, které by nevycházely z všestranně posouzené koncepce učitelského vzdělávání, budou neúčinné a neměly by být realizovány. Návrh není všestranně a důkladně zdůvodněn a domyšlen, zejména pokud jde o politické, pedagogické a ekonomické důsledky, které by změny přinesly. Proto předsednictvo ÚV Odborového svazu doporučuje, aby byl od 1. září 1963 provoz pedagogických institutů zachován v dosavadní podobě“. Povereník SNR pro školství a kulturu Matej Lúčan odeslal své stručné stanovisko ministru F. Kahudovi o týden dříve: „Nepovažujeme za správné dělat zásadní změny v organizaci pedagogických institutů, pokud nemáme vypracovanou úplně jasnou

konceptci učitelského vzdělávání jako celku. Doporučujeme nejdříve udělat rozbor potřeby učitelů na sedm až deset let.“⁷⁵ Dodejme, že na Slovensku měly zůstat čtyři pedagogické instituty v Nitře, Trnavě, Banské Bystrici a v Prešově. První dva jmenované instituty měly mít pouze jednu fakultu. Předsednictvo ÚV KSČ, které jediné mělo v koncepčních věcech rozhodující a poslední slovo, zřejmě dalo oponentům za pravdu a nechtělo riskovat, že bude čelit další vlně nespokojenosti a kritiky. Zvláště pak na Slovensku, kde začala narůstat averze vůči českým centralistickým opatřením. Z dostupných zdrojů nelze posoudit, zda tento neúspěch přispěl k odchodu ministra F. Kahudy z postu ministra školství v létě 1963. Některé náměty z nerealizovaného ministrova plánu přesto nezapadly. Jednalo se např. o možnost vzájemné užší kooperace geograficky blízkých pedagogických institutů. Nejdále ve spolupráci zašly pedagogické instituty v Olomouci a v Gottwaldově, které se dohodly na specializaci aprobovaných skupin na každém z nich. Olomoucký pedagogický institut se od září 1963 specializoval na aprobované skupiny přírodovědných předmětů, zatímco gottwaldovský na aprobované skupiny předmětů společenských. Olomoucký pedagogický institut také využil podnětu k užší spolupráce s učitelskými fakultami Univerzity Palackého.

Události se daly rychleji do pohybu s nástupem nové vlády Josefa Lenárta v září 1963. Novým ministrem školství byl jmenován Čestmír Císař, který ve svých 42 letech vnesl jak do politiky ministerstva, tak do diskusí ve vládě novou energii a dynamiku. Svého předchůdce F. Kahudu jmenoval náměstkem, stejně jako ponechal ve funkci stávajícího náměstka V. Hendrycha, což mu umožnilo rychlejší vhled do složité problematiky školství i kultury. Sám ministr později ve svých pamětech vysvětloval své jmenování do vlády tak, že ho J. Hendrych s tajemníkem Vladimírem Kouckým chtěli potrestat za jeho příliš liberální názory a postoje z první poloviny roku 1963, kdy byl na krátkou dobu jmenován tajemníkem ÚV KSČ za dočasně nemocného V. Kouckého. Jejich záměrem bylo ho tímto způsobem „odklidit“ na méně významnou pozici ve vládě.⁷⁶ Č. Císař nebyl členem žádného vyššího stranického orgánu, což navenek

působilo tak, že v mocenské hierarchii režimu stál níž než jeho náměstek F. Kahuda.

Navzdory své oslabené politické pozici ve vnitrostranické hierarchii se Č. Císař přesto nebál zásadnějších změn, které veřejně avizoval v lednu 1964 na titulní straně Učitelských novin: „Ve školství je třeba se vypořádat se zauzlenou spleť problémů, které se nahromadily. Tyto problémy potřebují rozuzlit, budeme je muset řešit s rozvahou, krok za krokem, ale důsledně. Je smutná pravda, že jsme po nesčetných a ne vždy účelných reformách učitelského studia nedokázali dosud stabilizovat základní učitelské vzdělání na pedagogických institutech. Vážné nedostatky máme v univerzitním studiu učitelů pro školy druhého cyklu a naléhavě potřebujeme odstranit v dalším vzdělávání učitelů, které je roztržité a často neplodné... proto je nezbytné, abychom se soustředili na stabilizaci základního i postgraduálního studia učitelů, abychom vyjasnili perspektivu pedagogických institutů i ústavů pro další vzdělávání, abychom neustále zkvalitňovali vzdělávací proces na každé škole.“⁷⁷ Poté ministr ve stručnosti zmínil také velký dluh státu vůči vysokým školám jak z hlediska modernizace výuky, tak i nedostatečných investic do budov a jejich vybavení. Nový ministr školství měl oproti svému předchůdci na své straně objektivní výhodu v tom, že přibližně od poloviny roku 1963 začalo v Československu viditelně polevovat tuhé ideologické sevření, kterému byly ze strany vrcholných stranických orgánů zvláště silně vystaveny oblasti vzdělávání, vědy a kultury. Nejvyšší straničtí funkcionáři, včetně ortodoxního ideologa J. Hendrycha, se museli soustředit na řešení krizových jevů v ekonomice, zejména s ohledem na nerealisticky stanovené ukazatele 3. pětiletého plánu. Náznaky liberálnějších nálad ve společnosti se ne náhodou začaly projevovat právě v kultuře a ve školství. V kontextu měnícího se ovzduší vedoucím představitelům pedagogických institutů jistě neunikl Císařův lednový úvodník v Učitelských novinách. Krátce poté, v polovině ledna 1964, se v Trnavě sešli na odborné konferenci zástupci kateder pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky ze všech institutů tehdejšího Československa, jejichž záměrem bylo otevřeně prodiskutovat

perspektivy rozvoje zmíněných vědeckých disciplín. Ze stručné zprávy o konferenci, kterou dodatečně otiskly Učitel'ské noviny, je zřejmé, že diskuse se přinejmenším částečně vymknula z původně stanoveného rámce a že zde zazněly i velmi kritické názory o tom, že předchozí změny v organizaci studia na pedagogických institutech, včetně studia dálkového, nevedly ke zlepšení, ale spíše naopak.⁷⁸

Některé závěry ze zasedání předsednictva ÚV KSČ z první poloviny roku 1964 naznačují, že i tento orgán postupně dospíval k názoru, že éru pedagogických institutů je záhodno ukončit a systém vzdělávání učitelů základních devítiletých škol od základu přebudovat. Nelze tedy tvrdit, že by nový systém pedagogických fakult tak, jak začal fungovat od září 1964, vznikl především zásluhou osvíceného ministerstva školství pod vedením liberálně uvažujícího ministra Č. Císaře, který se opíral o podporu zdola ze strany širší pedagogické veřejnosti. To by ostatně ani nebylo možné, neboť KSČ měla situaci stále pevně pod kontrolou a případná emancipace kteréhokoli „civilního“ resortu vůči vrcholným stranickým orgánům zatím v této době vůbec nepřipadala v úvahu. Rozhodující moc stále zůstávala v rukou předsednictva ÚV KSČ, které na zasedáních nejprve zhodnotilo danou situaci, projednávalo možné alternativy a nakonec rozhodlo o zrušení institutů s tím, že většina z nich se bude transformovat buď do podoby pedagogických fakult, které budou buď začleněny do klasických univerzit, nebo budou v některých krajských městech existovat samostatně. Vláda a její resort školství zde byly od toho, aby politická rozhodnutí učiněná na nejvyšší stranické úrovni uvedla do praxe. Klíčová rozhodnutí stranických orgánů o zrušení pedagogických institutů a transformaci většiny z nich do podoby pedagogických fakult padla v krátkém období mezi únorem a březnem 1964. Nejprve dne 4. února 1964 projednalo předsednictvo ÚV KSČ informativní zprávu o zjednodušení sítě pedagogických institutů a uložilo ministru školství, aby zpracoval návrh vládního nařízení a předložil ho k projednání celé vládě.⁷⁹ Poté dne 9. dubna 1964 projednávala znění vládního návrhu ideologická komise ÚV KSČ, která nařídila vládě provést

pouze drobné terminologické změny a na Slovensku ponechat pedagogické fakulty v Trnavě a v Prešově s tím, že obě fakulty budou včleněny do struktury Univerzity Komenského v Bratislavě a Univerzity P. J. Šafárika v Košicích.⁸⁰ Hlavní rysy transformace většiny pedagogických institutů do podoby pedagogických fakult představil veřejnosti ministr školství Č. Císař v projevu v Karolinu 25. března 1964 u příležitosti Dne učitelů. „Abychom stabilizovali a zkvalitnili učitelské vzdělání, vytváříme po snížení počtu pedagogických institutů síť pedagogických fakult, které budou buď součástí univerzit, nebo samostatnými vysokými školami. Součástí Pedagogické fakulty Karlovy univerzity bude Ústav pro vzdělávání učitelstva, který bude odpovědný za výzkum a návrhy potřebných úprav vysokoškolského studia našich mladých učitelů i postgraduálního studia všeho učitelstva.“⁸¹

Zbývalo ještě učinit poslední krok, totiž realizovat politické rozhodnutí o znovuoobnovení tří univerzitních pedagogických fakult v Praze, v Brně a v Olomouci a o založení nových pedagogických fakult v Hradci Králové, Ústí nad Labem, Plzni, Českých Budějovicích a v Ostravě v souladu s platnou legislativou. Protože všechny pedagogické fakulty, univerzitní i samostatné, měly zahájit výuku v září 1964, rozhodly se kvůli časové tísni všechny dotčené orgány pro postup formou vládního nařízení, které bude následně v nejbližším možném termínu schváleno usnesením předsednictva Národního shromáždění. Text vládního nařízení, který byl v paraagrafovém znění hotov na začátku května 1964, ovšem narazil na námitky oponentů z ministerstva spravedlnosti. Na největší problémy upozornil ministerstvo školství náměstek ministra spravedlnosti JUDr. Zdeněk Kratochvíl v dopise z 22. května 1964: „V návrhu vládního nařízení doporučujeme zakotvit jinou právní úpravu postavení učilišť uvedených v paragrafu 3. Vytvoření pedagogických fakult jako samostatných vysokých škol je v rozporu s par. 3 a par. 17 zákona č. 58/1950 ve znění zákona č. 46/56. tento zákon připouští vytvoření jenom takové vysoké školy, která může mít jednu nebo více fakult, ale nedává možnost vytvářet fakulty jako samostatné vysoké školy“. Kritik se rovněž pozastavil nad záměrem zachovat

na pedagogických fakultách kategorii tzv. „jiných učitelů“ a navrhl několik dílčích zpětných opatření směrem k předchozím vládním nařízením z let 1962 a 1963 týkajících se pedagogických institutů.⁸²

Pětiletou epizodu pedagogických institutů ukončila vláda ČSSR usnesením č. 390 z 15. července 1964. Důležitým dodatkem usnesení byla garance, že budovy a zařízení zrušených pedagogických institutů v Liberci, Pardubicích, Karlových Varech, Jihlavě a Gottwaldově musí být využity výhradně pro školské účely. Poté vláda koncem července předložila svůj návrh předsednictvu Národního shromáždění, které jej 12. srpna 1964 schválilo formou tzv. zákonného opatření⁸³ a v září 1964 nechalo publikovat ve sbírce zákonů.

2 Od Fučíkovy pedagogické školy k Pedagogickému institutu v Olomouci

V únoru 1958 se začalo předsednictvo KV KSČ [v té době po sovětském vzoru tzv. byro KV KSČ] v Olomouci poprvé zabývat informací, že z popudu vrcholných stranických orgánů pravděpodobně v blízké budoucnosti dojde k reorganizaci systému pedagogických škol. Předsednictvo KV KSČ 17. února 1958 projednalo *Návrh na organizaci řízení školství v kraji*, ve kterém se mj. uvádí, že se „jeví jako nutné ponechat v přímém řízení a správě odborné pedagogické školy, odborná učiliště a školy učňovské. Pedagogické školy budou reorganizovány, vzniknou pedagogické instituty jako tříletá nástavba jedenáctiletých středních škol. Jeví se proto účelné ponechat dnešní pedagogické školy v přímém řízení KNV“.⁸⁴ Ve zprávě je rovněž zmíněn Krajský ústav pro vzdělávání učitelů, jehož 10 pracovníků zajišťuje pro pedagogické školy metodickou činnost. Od počátku padesátých let působily v tehdejší Olomouckém kraji tři pedagogické školy, resp. pedagogická gymnázia. V Olomouci a v Prostějově se na pedagogických gymnáziích připravovali budoucí učitelé národních škol (pro 1. až 5. ročník), v Přerově na pedagogickém gymnáziu studovaly budoucí učitelky mateřských škol. V roce 1953 byla pedagogická gymnázia formálně přejmenována

na pedagogické školy, přičemž se na jejich zaměření nic nezměnilo. K olomoucké Fučíkově pedagogické škole⁸⁵, která sídlila v budově tzv. Saleziana na Žerotínově náměstí, byla organizačně přidružena národní škola v budově tzv. Komenia v Sokolské ulici. Ve druhé polovině padesátých let se počet žáků na FPŠ ustálil kolem 450, přičemž přibližně 300 z nich bylo od pondělí do soboty ubytováno ve školním internátě.⁸⁶ Čistě městský či regionální horizont přesahovala Fučíkova pedagogická škola v Olomouci pouze díky dvousetčlennému dívčímu pěveckému sboru, který se pravidelně umisťoval na předních místech na celostátních festivalech pěveckých sborů.⁸⁷ Pedagogický sbor Fučíkovy pedagogické školy sestával z 30 pedagogů, přičemž všichni byli členy tzv. pedagogické rady.

S předchozím souhlasem KV KSČ rada KNV v Olomouci jmenovala 19. 5. 1959 prvním ředitelem Pedagogického institutu v Olomouci tehdy jednačtyřicetiletého Jaroslava Justa.⁸⁸ Od května 1945, kdy byl J. Just propuštěn z vězení, měl již za sebou značné profesní a funkcionářské zkušenosti. Po krátké bezprostředně poválečné epizodě ve funkcích okresního školního inspektora v Novém Městě na Moravě a v Zábřehu se v roce 1946 i s rodinou definitivně přesunul do Olomouce, kde zůstal až do konce života. Když v květnových volbách 1946 ovládla KSČ olomouckou radnici, nominovala J. Justa na pozici přednosty školského odboru tzv. Ústředního národního výboru. Bez ohledu na slibnou politickou⁸⁹ a úřednickou kariéru se J. Just nikdy nepřestal odborně vzdělávat ve své profesi. V roce 1946, kdy byla v Olomouci v rámci Univerzity Palackého otevřena pedagogická fakulta, se přihlásil na dálkové studium, které v roce 1950 úspěšně dokončil a byl promován doktorem pedagogiky.⁹⁰ Ve stejném roce stihl publikovat svou disertační práci „Výchovné principy venkovské školy na cestě k socialismu“. Právě tehdy se v celé republice budoval nový systém tzv. pedagogických gymnázií, a J. Just se pro regionální orgány moci logicky stal nejvhodnějším kandidátem na post ředitele. Vedle důvěry krajského a okresního stranického výboru se těšil respektu širší pedagogické obce v celém tehdejší Olomouckém kraji. Pro vysokou politickou uvědomělost a současně odbornou erudici v oblasti pedagogiky základních škol

převzal V. Just v roce 1952 od ministra školství Zdeňka Nejedlého resortní vyznamenání.⁹¹ O dva roky později vydal Krajský pedagogický sbor Justovu monografii „Podrobné these z pedagogiky“. Následně v r. 1955 obdržel od ministra školství F. Kahudy titul Zasloužilý učitel.

V polovině padesátých let byl J. Just pokládán regionálními stranickými orgány nejenom za politicky osvědčeného a ideologicky uvědomělého učitele a funkcionáře ve školství, ale také za pracovitěho a organizačně schopného odborníka. Vedoucí krajský tajemník KSČ v Olomouci Pavel Hron ředitele Fučíkovy pedagogické školy a osvědčeného člena školské komise při KV KSČ v Olomouci J. Justa doporučil i do centrálních stranických a resortních poradních orgánů pro školství v Praze. Z útržkovitých zmínek v některých archivních fondech víme, že v květnu 1958 již figurovalo jméno J. Justa na seznamu členů komise pro vzdělávání učitelů, která pracovala pro ministerstvo školství a pro Státní výbor pro vysoké školy.⁹² Současně byl J. Just členem externí školské komise při ÚV KSČ a členem redakční rady oborového profesního časopisu Komenský. Díky těmto konexím měl J. Just informace tzv. „z první ruky“, takže jako jeden z mála regionálních funkcionářů působících mimo Prahu věděl, o čem se na úrovni ústředních orgánů ve vztahu ke školství aktuálně diskutuje. Na Justův podnět byla v prosinci 1958 v Olomouci ustavena ad hoc komise pro zřízení pedagogického institutu, která připravila návrh jeho učebního plánu. Byla v něm zdůrazněna zásada těsného spojení vyučování s výrobou. Údajně se tento návrh stal hlavním podkladem pro celostátní návrh učebního plánu pedagogických institutů.⁹³ Zda s Justovým olomouckým návrhem pracovala tzv. Málkova komise, není z dochovaných torzovitých archivních dokumentů známo. Jisté je, že právě díky J. Justovi byly olomoucké krajské politické a správní orgány na vznik pedagogického institutu s předstihem dobře připraveny.

Je nanejvýš pravděpodobné, že J. Just si mohl sám vybrat oba své zástupce, jejichž schválení radou KNV se pak stalo jenom formalitou. Zástupcem pro dálkové studium se stal dosavadní zástupce ředitele první průmyslové školy v Olomouci Josef Doležel. J. Just jej

znal jakožto člena školské komise KV KSČ. Mezi lety 1946 až 1956 J. Doležel postupně zastával řídicí funkce v několika průmyslových podnicích (MEZ Postřelmov, ředitel MEZ Náchod, od r. 1953 ředitel TOS Olomouc). J. Just spoléhal na to, že J. Doležel díky svým praktickým zkušenostem z průmyslové výroby bude garantem těsného sepětí školy s výrobní praxí, což byl jeden z hlavních politických požadavků nejvyššího stranického vedení. Když musel J. Doležel v roce 1961 ze školy odejít do důchodu ze zdravotních důvodů, nahradil jej ve funkci Jaroslav Haitmar. Zástupcem ředitele pro denní studium byl na Justův návrh jmenován Antonín Přichystal, který doposud působil jako zástupce ředitele na Fučíkově pedagogické škole. Specializoval se na didaktiku dějepisu, ve které rozpracovával postupy, jak žákům přibližovat dějiny prostřednictvím četby dobové historické beletrie. Jeho velkým koníčkem byla také regionální archeologie, které se věnoval v oblasti Kosíře. V roce 1959 obdržel titul Vzorný učitel. Při přechodu na pedagogický institut byl navržen a schválen do funkce předsedy závodní organizace KSČ, když stejnou funkci zastával i na Fučíkově pedagogické škole.

Ředitel J. Just měl kromě výběru svých zástupců rovněž hlavní slovo při výběru učitelů, kterým byla nabídnuta možnost převedení z Fučíkovy pedagogické školy na pedagogický institut. Z 38 jich tuto možnost dostalo 27.⁹⁴ V lednu 1960 se zakladatelský kádr rozšířil o deset nových spolupracovníků z Ústavu pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků. Jak s každým rokem narůstal počet studentů, rostla rovněž potřeba nabírat nové pedagogy. Pedagogický sbor byl v dalších letech doplňován dvěma způsoby – spoluprací s oběma učitelskými fakultami Vysoké školy pedagogické, resp. Univerzity Palackého, a přijímáním nových učitelů ze středních a základních škol formou standardního konkurzního řízení. Tímto způsobem byli v letech 1961 a 1962 přijati na pedagogický institut čtyři učitelé ze základních devítiletých škol – Miroslav Kala, Josef Klementa a Milan Hála, kteří se v době normalizace postupně stali děkany pedagogické fakulty.⁹⁵ V téže době byl přijat na Katedru tělesné výchovy kinantroplog Bohuslav Hodaň, který byl zvolen prvním polistopadovým děkanem pedagogické fakulty a stal se

zakladatelem Fakulty tělesné kultury. V září 1962, tedy po třech letech od založení, dosáhl stav pedagogického sboru maxima 137 pedagogů. Každý pedagog byl podle svého hlavního oboru přiřčen k příslušné katedře, které byly v době zakládání institutu pouze tři. Katedra společenských věd sestávala ze čtyř oddělení – marxismu-leninismu, českého jazyka, ruského jazyka a pedagogiky. Katedra přírodních věd a výrobní praxe sestávala ze tří oddělení – matematiky, fyziky a chemie, biologie dítěte a základů výroby. Třetí katedra výchov sestávala z oddělení tělesné, výtvarné a hudební výchovy. Jak bylo uvedeno v první části studie, začaly se od počátku šedesátých let víceoborové katedry organizačně štěpit podle jednotlivých oborů. V září 1961, tedy po dvou letech své existence, sestával pedagogický institut již z deseti samostatných kateder. Poslední organizační štěpení kateder se konalo před začátkem akademického roku 1963/1964, když se rozdělila katedra dějepisu a zeměpisu. Současně vznikla nová katedra základů zemědělské výroby, která předtím fungovala jako samostatné pracoviště v rámci katedry biologie.⁹⁶ Důležitým grémiem mezi vedením institutu a katedrami byla pedagogická rada, která sestávala z třiceti členů. Kromě jediného člena pedagogické rady – zástupce Československého svazu mládeže z řad studentů, byli všichni členové rady pedagogové.

Velkou slabinou pedagogických sborů všech pedagogických institutů v republice, olomouckého nevyjímaje, byl minimální počet vysokoškolských docentů a profesorů. Jediným docentem olomouckého pedagogického institutu v době jeho vzniku byl Alois Dvořák, který přednášel základy marxisticko-leninské filozofie. Teprve v červnu 1961 ministr školství udělil titul docenta řediteli pedagogického institutu J. Justovi.⁹⁷ Kvůli chronické nouzi o docenty a profesory se ředitel J. Just v roce 1961 rozhodl nabídnout úvazek profesoru Miloslavu Traplovi, který předtím dlouhodobě působil na Fakultě společenských věd Vysoké školy pedagogické v Olomouci, odkud v r. 1959 odešel do penze. Připomeňme, že koncem čtyřicátých let byl Miloslav Trapl po dobu jednoho roku ve funkci děkana nedávno zřízené Pedagogické fakulty Univerzity Palackého.⁹⁸ Ze strany ředitele J. Justa se jednalo o velmi prozíravý tah,

neboť angažováním Miloslava Trapla se okamžitě zvýšila prestiž celého institutu, neboť profesor Trapl významně přispěl ke zvýšení publikačního výkonu celého institutu a na katedře dějepisu se stal školitelem několika mladých vědeckých aspirantů.

Další překážkou výzkumných plánů a aktivit, vedle chronického nedostatku docentů a profesorů, byla absence jakékoli zahraniční spolupráce. Univerzity a jiné vysoké školy v Československu začaly ve druhé polovině padesátých let navazovat první zahraniční kontakty, byť výlučně orientované na vysoké školy v SSSR a v socialistických zemích východního bloku, především v NDR a v Polské lidové republice. Ministerstvo školství s pedagogickými instituty v rámci první, byť zatím málo rozvinuté etapy internacionalizace, vůbec nepočítalo. Na rozdíl od většiny pedagogických institutů rozmístěných ve všech krajských městech měl olomoucký pedagogický institut alespoň výhodu v tom, že se v oblasti vědeckého zájmu svých pedagogů mohl obrátit na kolegy z filozofické nebo přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého, které připravovaly středoškolské učitele. Stejnou výhodu měly pouze pedagogické instituty v Praze a v Brně. Díky blízkosti uměnovědných univerzitních kateder se na Univerzitě Palackého mohli začít vědecky školit mladí začínající aspiranti Zdeněk Přikryl (školitel doc. Vladimír Navrátil), Dušan Janoušek (školitel docent Aljo Beran), Ladislav Jalůvka (školitel doc. Alois Kučera) a Zdeňka Švábová (školitel Vladimír Přikryl). Kromě toho se řada začínajících vědecky orientovaných pedagogů z pedagogického institutu mohla obrátit na školitele na univerzitách či ústavech ČSAV v Praze, v Brně a v Bratislavě, což mnozí učinili. Promovaný pedagog Josef Klementa, budoucí děkan Pedagogické fakulty UP v letech 1976-1980, byl v říjnu 1961 přijat k vědecké aspirantuře na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Jako školitel v oboru antropologie mu byl přidělen doc. Vojtěch Fetter. V letech 1963 a 1964 byli do externí aspirantury přijati Bronislav Hlůza (Biologický ústav ČSAV v Praze) a Alois Bittmann (Přírodovědecká fakulta UK v Bratislavě).

Z hlediska počtu studujících na všech pedagogických institutech v českých zemích se olomoucký pedagogický institut pohyboval

přibližně uprostřed. Každý rok přijímal ke studiu v průměru kolem 260 studentů podle toho, jaká kvóta mu byla přidělena odborem školství KNV. Nejnižší počet přijatých studentů do prvního ročníku byl 220 ve školním roce 1961/1962, naopak v posledním roce existence nastoupilo do prvního ročníku 330 studentů. Celkově pedagogický institut poskytl aprobované vzdělání kolem 1300 učitelům základních devítiletých škol, z nichž všichni až na několik výjimek zakotvili v regionu Olomouckého kraje (po r. 1960 v severozápadních a jižních okresech Severomoravského kraje). Přes tři čtvrtiny všech absolventů tvořily ženy, což korespondovalo s celostátním průměrem. Od školního roku 1960/1961 ke studentům řádného denního studia přibýli studenti při zaměstnání, kterých bylo přijato 372. Následující rok se jejich počet skokově zvýšil na 602 a v posledním roce 1963/1964 dosáhl maxima 673 studujících.⁹⁹

Důležitou součástí studia byly praxe, které studenti zpravidla absolvovali na Základní devítileté škole Komenium na ulici 8. května. K začátku roku 1962 byla tato ZDŠ připojena přímo k pedagogickému institutu.¹⁰⁰ Aniž bychom podceňovali význam kterékoli katedry, která zajišťovala odborné vzdělání pro aprobované kombinace předmětů z oblasti přírodních nebo společenských věd, musíme především vyzdvihnout, že vedení Pedagogického institutu se prioritně soustředilo na vybudování silné katedry pedagogiky a psychologie, jejímž členem byl ředitel Pedagogického institutu J. Just. Specializoval se na pedagogiku a teorii výchovy, stejně jako vedoucí katedry Jindřich Raab. V roce 1962 působilo na katedře 23 kmenových zaměstnanců, kteří všem studentům zajišťovali většinu předmětů tzv. obecného základu: obecnou a vývojovou psychologii, teorii a praxi školní i mimoškolní výchovy, řízení školy, obecnou didaktiku a také defektologii, kterou bylo možné studovat samostatně od r. 1961.

V různých výkazech, hlášeníh a ročních bilancích byla vždy na prvním místě uváděna katedra marxismu-leninismu. Zpočátku existence pedagogického institutu byli učitelé marxismu-leninismu soustředěni v samostatném oddělení v rámci katedry společen-

ských věd. O rok později už se oddělení etablovalo do samostatné katedry. Počet členů katedry kolísal mezi devíti a deseti. Měli za úkol studentům vštěpovat základy marxisticko-leninské filozofie, politické ekonomie, vědeckého komunismu a dějin KSČ. Výuce marxismu byly vyhrazeny celkem čtyři hodiny týdně. Podle informace uveřejněné na podzim 1962 v Učitelských novinách u státních závěrečných zkoušek na všech pedagogických institutech neuspěly z marxismu-leninismu v průměru 4 % studentů.¹⁰¹ Uvnitř katedry se ustavil malý kabinet sociologie, v jehož čele stál Ferdinand Koudelka. Postupný návrat sociologie, která byla v padesátých letech na vysokých školách v socialistických zemích zapovězena jako „buržoazní pavěda“, byl v průběhu šedesátých let jedním z průvodních jevů postupné liberalizace v oblasti vysokého školství. Ne náhodou se řada tzv. revizionistů, jak byli později paušálně označeni stoupcí Dubčekových reforem z období tzv. pražského jara, rekrutovala právě z kateder marxismu-leninismu na vysokých školách.

Vznik pedagogických institutů koncem padesátých let se časově prolínal s výrazným vzestupem širokého celospolečenského zájmu o tělovýchovu a sport. V tomto kontextu se právě na pedagogickém institutu nastartoval velký rozvoj tělovýchovné katedry, na kterou z Fučíkovy pedagogické školy přešel jako vedoucí Jaroslav Kroupa. Přivedl s sebou celou skupinu odborníků na tělovýchovnou pedagogiku a různá sportovní odvětví, kteří začali vychovávat první silnou generaci učitelů tělesné výchovy na základních devítiletých školách, ale špičkové trenéry mládeže v nemalém počtu sportovních oddílů v regionu. Koncem března 1963, u příležitosti Dne učitelů, vyzdvihla záslužnou práci a pedagogické a trenérské úspěchy většiny členů katedry Stráž lidu.¹⁰²

Z dalších pracovišť jmenujme některé pedagogy, kteří se v době existence pedagogického institutu začali vědecky profilovat, a kteří se habilitovali a stali se docenty ještě do roku 1964, nebo brzy po přechodu na pedagogickou fakultu. Na katedře pedagogiky se orientovali na výzkum František Čulík a v oblasti speciální pedagogiky Josef Sasín. Na katedře biologie a základů zemědělské výroby publikačně vynikali Jindřiška Němcová a Antonín Mikšík, v umě-

novědných předmětech Zdeněk Přikryl a Ladislav Daniel. Musíme ovšem dodat, že zde byl nemalý počet jejich kolegů z různých kateder, kteří svou vědeckou dráhu teprve zahajovali. Mnohým z nich pak slibnou akademickou kariéru zastavila nebo úplně znemožnila nastupující normalizace na vysokých školách po roce 1969.

V polovině dubna 1964 zaslalo ministerstvo školství všem rektorům univerzit a ředitelům pedagogických institutů sdělení, že Státní výbor pro vysoké školy se začne zabývat návrhy na jmenování děkanů a tří proděkanů obnovených i nově vznikajících pedagogických fakult.¹⁰³ V první části jsme již uvedli, že v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě se jednalo o začlenění obnovených pedagogických fakult do svazku příslušné univerzity. V těchto případech měly být návrhy z pedagogických institutů adresovány jak rektorům univerzit, tak i Státnímu výboru pro vysoké školy. Koncem května odeslal Pedagogický institut v Olomouci oběma instancím návrh, který byl předtím projednán a schválen v závodní organizaci KSČ a ROH. Pro nikoho nebylo překvapením, že stranická i odborová organizace navrhly na funkci děkana obnovené pedagogické fakulty Univerzity Palackého ředitele pedagogického institutu doc. Jaroslava Justa. Na funkci proděkana pro politicko-výchovnou práci byl navržen Václav Kotrlý, který přednášel politickou ekonomii na katedře marxismu-leninismu a kromě toho zastával funkci předsedy závodní organizace KSČ na pedagogickém institutu. Antonín Přichystal z katedry dějepisu byl nominován na post proděkana pro pedagogické záležitosti a jako čtvrtý proděkan mající za úkol starat se o vědeckou činnost a zahraniční styky byl navržen Jindřich Raab z katedry pedagogiky. Návrh byl podle očekávání akceptován bez připomínek. Nově ustavené vedení pak v rámci své pravomoci převedlo všechny stávající katedry a jejich členy z institutu na fakultu, která mohla po jedenácti obtížných letech neuvážených experimentů navázat na původní fakultu z let 1946-1953. Této kapitole se budeme věnovat v jiné, navazující studii.

Poznámky:

- ¹ KOVAŘÍČEK, V. Vzdělávání učitelů základních škol v českých zemích v letech 1959–1964 (Období pedagogických institutů). *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Paedagogica, Paedagogica VIII*, 1987, s. 89–122.
- ² Usnesení a dokumenty ÚV KSČ: od XI. Sjezdu do celostátní konference 1960. Praha, SPN 1960, 864 s.
- ³ KOVAŘÍČEK, V., c. d., s. 101–114.
- ⁴ Sklenářová, Sylva: Pedagogický institut: jeden z pokusů o vzdělávání učitelů (1959–1964). Hrade Králové, Univerzita Hradec Králové 2010, 118 s.
- ⁵ *Kapitoly z dějin olomoucké univerzity. 1573–1973*. Olomouc, Profil 1973, s. 225–230.
- ⁶ KOPÁČ, J. Dvacet let vysokoškolského vzdělávání učitelů v Brně. In *Dvacet let Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Brně*, Brno 1966, s. 13–32. ČAPKA, F. Z historie Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Brně. In *40 let Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Brně*, 1986, s. 15–24.
- ⁷ PECHÁČEK, L. Vývoj kultury v Československu 1955–1960. In *K dějinám socialistického Československa*. Praha, Svoboda 1986, s. 287.
- ⁸ Příkladem takového přístupu je sborník *Půlstoletí Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně* z roku 1996. Srov: ČAPKA, F., NĚMEC, I. *Půlstoletí Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně 1946–1996*. Brno: MU, 1996.
- ⁹ *Pocta pracovníků. Univerzita Palackého 1946–2006. Pedagogická fakulta 1964–2006*. Olomouc, UP Olomouc 2006, 152 s.
- ¹⁰ VORLÍČEK, Ch. *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy ve vývoji učitelského vzdělávání v Československu. Informační bulletin. Supplementum 70*. Praha, Středisko vzdělávacích systémů informací Univerzity Karlovy, 1991, 176 s. Týž: *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha, Univerzita Karlova 1996, 46 s.
- ¹¹ KREJČÍ, V. *Vlastimil Uher, zakladatel vysokoškolského vzdělávání učitelů v moravskoslezském regionu*. Ostrava, Ostravská univerzita 2014, 54 s. Týž: *55. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů na severní Moravě a ve Slezsku*. Ostravská univerzita v Ostravě 2008, 200 s.

- ¹² VÁŇOVÁ, R. Vzdělávání učitelů v českých zemích. In *Pedagogika pro učitele*. Praha 2007, s. 41.
- ¹³ *Archiv Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR*. Fond Národní shromáždění ČSR, III. Volební období, 16. schůze kulturního výboru 28. 3. 1962.
- ¹⁴ Většina osobních spisů a zaměstnanců se v Archivu Univerzity Palackého nachází ve fondu rektorátu, pro historii pedagogického institutu je nejdůležitější fond vzniklý z provenience tzv. nové pedagogické fakulty.
- ¹⁵ Formálně byl zřizovatelem pedagogického institutu Krajský národní výbor v Olomouci, jehož fond se nachází v Zemském archivu v Olomouci, pobočka Olomouc.
- ¹⁶ Převážná většina pedagogů zakládaného pedagogického institutu na něj přešla převedením z Fučíkovy pedagogické školy v Olomouci. Její fond se nachází ve Státním okresním archivu v Olomouci.
- ¹⁷ V letech 1945 až 1960 byla Stráž lidu orgánem KV KSČ v Olomouci. Poté od r. 1960 společným orgánem OV KSČ a rady ONV v Olomouci. První stručnou informaci o vzniku Pedagogického institutu v Olomouci přinesla Stráž lidu hned 1. září 1959, poté se za necelých pět let jeho existence objevily na stránkách Stráže lidu pouhé čtyři další stručné zmínky.
- ¹⁸ Autor touto cestou děkuje za svědectví začínajícím učitelům na pedagogickém institutu dr. Arnoštu Skoupému a prof. Dr. Miloši Traplovi a absolventce pedagogického institutu dr. Daně Skoupé.
- ¹⁹ Zásady nové soustavy vzdělávání učitelů a ostatních výchovných pracovníků a dalšího zvyšování jejich úrovně. Usnesení ÚV KSČ ze dne 10. března 1959. In *Usnesení a dokumenty ÚV KSČ: od XI. Sjezdu do celostátní konference 1960*. Praha, SPN 1960, s. 297–304.
- ²⁰ O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v ČSR. Usnesení plenárního zasedání ÚV KSČ ze dne 22–23. dubna 1959. In *Usnesení a dokumenty ÚV KSČ: od XI. Sjezdu do celostátní konference 1960*. Praha, SPN 1960, s. 321–335.
- ²¹ ŠTVERÁK, F. *Schematismus k dějinám Komunistické strany Československa (1921–1992)*. Praha: Národní archiv, 2010, s. 114–116.
- ²² V zápise z porady vedení oddělení školství a kultury ÚV KSČ z 16. 1. 1953 je uvedeno, že kvůli přípravě dokumentů o školství a kultuře pro jednání nejvyšších stranických orgánů se ustavují dvě pracovní expertní komise, jedna pro oblast školství a druhá pro oblast kultury. NA, f. KSČ – oddě-

lení školství a vědy, kart. 1. O ustavení nové školské komise ÚV KSČ v roce 1957 mluvil Jiří Hendrych na zasedání politického byra ÚV KSČ v březnu 1959. NA, f. 02/2, sv. 212, a. j. 288.

²³ F. Kahuda byl ministrem školství v letech 1954–1963.

²⁴ Štverák, František: Schematismus k dějinám Komunistické strany Československa (1921–1992), Praha, Národní archiv 2010, s. 115.

²⁵ Náměstek ministra školství Václav Hendrych byl bratrem vysokého stranického činitele Jiřího Hendrycha.

²⁶ Zpráva o činnosti Ústředního výboru KSČ XI. sjezdu a současné hlavní úkoly. Referát přednesený na XI. sjezdu KSČ prvním tajemníkem ÚV KSČ soudruhem Antonínem Novotným dne 18. června 1958. In: Usnesení a dokumenty ÚV KSČ: od XI. sjezdu do celostátní konference 1960. Praha, SPN 1960, s. 64.

²⁷ O postupně se rýsujících konturách připravované reformy vzdělávání učitelů měl vynikající přehled ředitel Fučíkovy pedagogické školy v Olomouci Jaroslav Just, neboť byl v té době členem nejen stranické, ale pravděpodobně i ministerské poradní komise pro školství. Některé informace „z první ruky“ sdělil kolegům na poradě pedagogické rady Fučíkovy pedagogické školy v Olomouci v květnu 1957. ZA Opava, pob. Olomouc, F. Fučíkova pedagogická škola, kart. 1, inv. č. 44.

²⁸ NA, f. Kolegium ministra školství, 1958, 15. 5. 1958, kart. 14.

²⁹ Myšlenka zahrnout do reformy vzdělávání učitelů základních škol také přípravu učitelek mateřských škol byla záhy opuštěna. Ty se na své povolání od roku 1950 připravovaly nejprve na pedagogických gymnáziích, která byla po několika letech transformována do podoby středních pedagogických škol pro přípravu učitelek mateřských škol.

³⁰ Na základě školského zákona z r. 1953 vznikly v Praze, Olomouci a v Bratislavě tři vysoké školy pedagogické, na nichž se vzdělávali budoucí učitelé středních škol (tehdy tzv. jedenáctileték). Mimo to vznikly v některých krajských městech vyšší pedagogické školy, které připravovaly budoucí učitele základních škol (tehdy tzv. osmileték).

³¹ NA, f. Kolegium ministra školství, 1958, 15. 5. 1958, kart. 14.

³² Na obrovský časový tlak, pod kterým se po přijetí zásadních stranických usnesení v březnu a dubnu 1959 ocitlo ministerstvo školství a vznikající pedagogické instituty, mimoděk upozornilo kolegium ministra školství

na jednání v září 1959. NA, Kolegium ministra školství, 1958, 15. 10. 1959, kart. 23.

³³ 4. oddělení ÚV KSČ bylo oddělení pro školství a vědu.

³⁴ NA, KSČ – oddělení školství a vědy, kart. 1.

³⁵ Tamtéž.

³⁶ NA, f. 02/2, sv. 212, a. j. 288.

³⁷ NA, f. kolegium ministra školství, kart. 19.

³⁸ NA, f. 02/2, kart. 209, arch. j. 285.

³⁹ NA, f. Politické byro ÚV KSČ 14. 4. 1959, arch. j. 290. Bod 1. Návrh znění referátu J. Hendrycha, 105 s.

⁴⁰ Nepublikovaný text referátu, s. 38.

⁴¹ Tamtéž, s. 69.

⁴² KOVÁŘÍČEK, V. Vzdělávání učitelů základních škol v českých zemích v letech 1959–1964 (Období pedagogických institutů). *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Paedagogica, Paedagogica VIII*, 1987, s. 91. V. Kováříček nařízení vlády nicméně nespecifikuje z hlediska data a čísla vydání, S. Sklenářová zmiňuje usnesení přímo v textu na s. 18. Dodejme, že usnesení bylo zrušeno přípisem č. 87/1962.

⁴³ Kováříček, c. d., s. 92.

⁴⁴ S. Sklenářová, c. d., s. 12.

⁴⁵ VÁCLAVÍK, V. Pedagogické instituty a vědecká práca. *Socialistická škola*, roč. 2, 1961–1962, č. 3, s. 180–185.

⁴⁶ Archiv Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR. f. Národní shromáždění ČSR, III. volební období, 16. schůze kulturního výboru 28. 3. 1962.

⁴⁷ KOVÁŘÍČEK, V., s. 98.

⁴⁸ Archiv Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR. f. Národní shromáždění ČSR, III. volební období, 16. schůze kulturního výboru 28. 3. 1962.

⁴⁹ KREJČÍ, V., c. d. PI v Ostravě.

⁵⁰ Vztahy a pravomoci ministerstva a školství podrobněji charakterizovala S. Sklenářová, c. d., s. 12–17.

⁵¹ NEŠPOROVÁ, M. Příprava učitelů základních devítiletých škol. *Učitel-ské noviny*, roč. 12, č. 36, 6. 9. 1962, s. 4.

⁵² KOVÁŘÍČEK, V., s. 95–99.

⁵³ Tamtéž, s. 96.

⁵⁴ SKLENÁŘOVÁ, S., c. d., s. 30.

- ⁵⁵ *Věstník ministerstva školství a osvěty*, roč. 16, sešit 1, leden 1963. Podobu dálkového studia podrobně rozebírá S. Sklenářová, c. d., s. 15, 27. Význam dálkového studia podtrhl F. Kahuda v článku Nová soustava vzdělávání učitelů. *Učitelské noviny*, roč. 9, č. 13, 2. 4. 1959, s. 1.
- ⁵⁶ O práci Ústavu pro další vzdělávání učitelů na UK v Praze. *Socialistická škola*, roč. 2, 1961–1962, listopad 1961, s. 187.
- ⁵⁷ *Učitelské noviny*, 9. 3. 1961, č. 10, s. 6. Je všechno v pořádku v přípravě budoucích učitelů?
- ⁵⁸ *Učitelské noviny*, roč. 11, č. 7, 16. 2. 1961, s. 1.
- ⁵⁹ Tamtéž.
- ⁶⁰ NA, f. KSČ – Ústřední výbor 1945-1989, Praha – oddělení školství a vědy, zápis z porady 24. 10. 1960.
- ⁶¹ Povšimněme si, že ministr nazval pedagogické instituty jako „učiliště“.
- ⁶² *Učitelské noviny*, roč. 11, č. 34, 24. 8. 1961. Vnitřní příloha referát ministra školství F. Kahudy, s. 26 [z celkového počtu 31 s.].
- ⁶³ PLOMER, J. Pedagogický institut a dálkové studium. In *Učitelské noviny*, roč. 12, č. 1, 4. 1. 1962.
- ⁶⁴ ŠELDER, A. Společenské poslání učitelů a současný zájem o učitelství. In *Socialistická škola*, roč. 2, 1961–1962, červen 1962, s. 577–580.
- ⁶⁵ KOVÁŘÍČEK, V., c. d., s. 101–114.
- ⁶⁶ NA, f. Kolegium ministra školství, 6. 6. 1962, kart. 69.
- ⁶⁷ Archiv Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR, f. Národní shromáždění ČSR, III. volební období, 16. schůze kulturního výboru 28. 3. 1962.
- ⁶⁸ NA, f. Úřad předsednictva vlády, registratura, 1962, kart. 135, spis. R. 766/16.
- ⁶⁹ *Učitelské noviny*, roč. 12, č. 46, 15. 11. 1962, s. 2.
- ⁷⁰ XII. sjezd Komunistické strany Československa: Praha 4.–8. prosince 1962. Praha, Nakladatelství politické literatury 1963, 740 s.
- ⁷¹ Jiří Hendrych zůstal členem předsednictva sekretariátu ÚV KSČ a byl zvolen tajemníkem ÚV KSČ. Ministr školství F. Kahuda byl zvolen členem pléna ÚV KSČ, takže ve stranické hierarchii mírně povýšil.
- ⁷² Zde pokládáme za účelné poznamenat, že nejen ministerstvo školství a kultury, ale rovněž stranické orgány v té době vnímaly váhu odborových svazů s respektem a s jejich „předáky“ všechny důležitější změny předem konzultovaly. Což byl výrazný rozdíl oproti období tzv. norma-

lizace, kdy se úloha ROH zredukovala na organizování podnikových rekreací a zájezdů na kulturní akce a na distribuci vánočních kolekcí pro děti zaměstnanců.

⁷³ *Učitelské noviny*, roč. 13, č. 15, 11. 4. 1963, s. 1.

⁷⁴ NA, f. Úřad předsednictva vlády, registratura, 1964, kart. 169, sign. 741/4.

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ CÍSAŘ, Č. Člověk a politik. Kniha vzpomínek a úvah. Praha 1997, s. 268–271.

⁷⁷ CÍSAŘ, Č. Pro štěstí příštích generací. In *Učitelské noviny*, roč. 14, č. 1, 8. 1. 1964, s. 1.

⁷⁸ Pedagogové o pedagogice a institutech. *Učitelské noviny*, roč. 14, č. 6, 12. 2. 1964, s. 4.

⁷⁹ NA, KSČ-ÚV, PÚV 1962-1966, kart. P64/64, arch. j. 68/8.

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ *Učitelské noviny*, roč. 14, č. 14, 1. 4. 1964, s. 1–2.

⁸² NA, ÚPV-reg. 1964, kart. 169, sign. 367/741/4.

⁸³ Tamtéž.

⁸⁴ ZA Opava, pobočka Olomouc, f. KV KSČ Olomouc, kart. 75)

⁸⁵ Systému pedagogických škol v tehdejší Československu tzv. pedagogická gymnázia založená v roce 1950. V roce 1953 byla pedagogická gymnázia přejmenována na pedagogické školy. Olomoucké pedagogické gymnázium bylo na žádost ředitele Jaroslava Justa přejmenováno na Fučíkovo pedagogické gymnázium. V roce 1953 se gymnázium pouze jednoduše přejmenovalo na Fučíkovu pedagogickou školu.

⁸⁶ SOkA Olomouc, M5-158, Fučíkova pedagogická škola v Olomouci, kart. 1, inv. č. 40.

⁸⁷ *Stráž lidu*, roč. 41, č. 24, 24. 3. 1961, s. 2. Úspěšný koncert dívčího sboru Pedagogické školy v Olomouci.

⁸⁸ Jaroslav Just, se narodil 14. 11. 1908 v obci Slavětíně, tehdy v politickém okrese Bystřice pod Pernštejnem. Po maturitě na reálném gymnáziu v roce 1926 nastoupil na jednoroční abiturientský kurs na učitelském ústavu v Brně. Od roku 1927 působil jako učitel po několika národních školách na Vysočině. V roce 1933 mu vyšla první monografie „Reformní postupy ve výchově a vyučování: žakovská samospráva“. Od mládí byl J. Just výrazně levicového smýšlení, ve třicátých letech vstoupil do Svazu

přátel SSSR a Svazu přátel demokratického Španělska. Podle vlastního životopisu byl stoupencem Levé fronty a sdílel názory profesora Zdeňka Nejedlého. V lednu 1945 byl zatčen gestapem kvůli podezření pro styk se sovětskými partyzány na Vysočině. Propuštěn byl hned po osvobození země v květnu 1945.

⁸⁹ Do KSČ byl J. Just přijat v roce 1945, jeho členství trvalo rovných 25 let.

⁹⁰ ZA Opava, pobočka Olomouc, f. KNV Olomouc, kart. 93, inv. č. 49–52.

⁹¹ V pedagogických časopisech začal publikovat od roku 1930. V roce 1954 mu vydal Krajský pedagogický ústav v Olomouci Podrobné these pedagogiky, stal se také spoluautorem učebnice Pedagogika a tiskem bylo vydáno také jeho tzv. pedagogické čtení s názvem Výchova k učitelství a vychovatelství na pedagogických školách.

⁹² NA, f. Kolegium ministra školství, 1958, kart. 14.

⁹³ ZA Opava, pobočka Olomouc, f. KNV Olomouc, kart. 93, inv. č. 49–52.

⁹⁴ Kapitoly z dějin olomoucké univerzity, s. 229.

⁹⁵ Miroslav Kala byl děkanem pedagogické fakulty v letech 1969–1976. Ve funkci jej následovali Josef Klementa (1976–1980) a Milan Hála (1980–1989).

⁹⁶ Kapitoly z dějin olomoucké univerzity, s. 227.

⁹⁷ Archiv UP Olomouc, f. Rektorát, osobní spisy, kart. 204.

⁹⁸ <http://encyklopedie.soc.cas.cz> Trapl_Miloslav.

⁹⁹ KOVÁŘÍČEK, V., c. d., s. 112.

¹⁰⁰ Kapitoly z dějin olomoucké univerzity, s. 229.

¹⁰¹ *Učitelské noviny*, roč. 12, 15. 11. 1962, č. 46, s. 2.

¹⁰² *Stráž lidu*, roč. 43, č. 25, 29. března 1963, s. 4. Učitelé a tělesná výchova.

¹⁰³ A UP Olomouc, Pedagogický institut, konkurzní řízení, kart.

Kontakt na autora příspěvku:

doc. PhDr. Karel Konečný, CSc.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: karel.konecnyvupol.cz

**Německé občanské (liberální) strany
v rakousko-uherské monarchii druhé poloviny
19. století se zřetelem k teritoriu Moravy**

Pavel KRÁKORA

**German civic (liberal) parties
in Austria-Hungarian Monarchy of the second half
19th Century with regards to territory of Moravia**

Abstract: This text deals with system of political parties within the Austria-Hungarian Monarchy during the second half of 19th Century with special regards to Moravia as a part of wider process of formation of civil society. Main attention is paid to German's liberal (or so called civic) parties and their activities (development, internal structure, geographical delimitation), including main personalities.

Key Words: Civil society; Germans's liberal political parties; Second half of 19th Century; Austria-Hungary; Moravia.

Úvod

Ve druhé polovině 19. století dochází v rámci českých zemí – Moravu nevyjímaje – k formování občanské společnosti s tím, že tento proces byl úzce provázán s etablováním a pozvolným rozmachem

prvních politických stran. Prvotní politické subjekty byly nositeli několika specifí, které je odlišovaly od současných (moderních) politických stran. K těm nejvýraznějším bezesporu patřil jejich honorační charakter (absence horizontální a vertikální struktury, omezená aktivita na období okolo jednotlivých voleb), další typický atribut politického stranictví sledovaného období lze spatřovat v organizaci stran na zemském principu – tzn., že identické politické subjekty fungovaly samostatně na teritoriu jednotlivých historických zemí (Čech, Moravy a v omezené míře také Slezska). Dalším charakteristickým rysem „raných“ politických stran byla, vedle zmíněného zemského principu, jejich organizace na striktně národnostním principu, což vedlo k tomu, že vedle sebe paralelně fungovaly identické strany nejen jako samostatné zemské entity, ale uvnitř zemí se dále štěpily na základě příslušnosti k dané národnostní skupině.

Byl tak zcela běžný stav, kdy v Čechách vyvíjela aktivity liberální Národní strana (spíše známá pod označením staročesi), která měla svou dobu na Moravě označovanou jako Národní strana na Moravě, nicméně jak v Čechách, tak na Moravě nadto existovaly samostatné organizace německé liberální strany, které se však (na rozdíl od českých liberálů) v širším kontextu Předlitavska považovaly za část německého politického liberálního tábora v rakouské, posléze rakousko-uherské monarchii. Tento do určité míry heterogenní koncept politického stranictví de facto přetrvával až do konce existence Rakouska-Uherska v roce 1918, na straně druhé však umožnil obecně snadnější konsolidaci a etablování politických subjektů na regionální (zemské) úrovni, což se výrazně promítlo do jejich činnosti v příštích dekádách, zejména pak v době existence První československé republiky mezi léty 1918–1938.

V následujícím textu bude pozornost věnována nástinu vývoje německého liberálního směru v rámci Moravy druhé poloviny 19. a počátku 20. století, kdy i zde docházelo k utváření stranického systému, který představoval bázi pro další fungování politických stran hluboko do 20. století, u některých pak s přesahem do současnosti.

1 Německý liberální proud v rakouské a rakousko-uherské monarchii

Němečtí liberálové patřili, podobně jako tomu bylo v případě českého národně-liberálního tábora, k nejstarším a původním politickým stranám, které se zformovaly vzápětí po obnovení ústavního života v habsburské monarchii na počátku roku 1861 (srov. Cibulka, 2012). Narozdíl od české a moravské národní strany však obecně německé liberální strany neakcentovaly prvek národa, a zároveň se snažily eliminovat princip výše (v úvodu) zmíněného zemského separatismu (srov. Glassl, 1986). Stěžejním bodem jejich programu se postupně stala loajalita k ústavě a zachování vnitřní soudržnosti monarchie, tedy atributy centralismu a rakouského patriotismu (srov. Malíř, Marek a kol., 2005, s. 467–468). V této rovině se proto němečtí liberálové jak v Čechách, tak na Moravě, nutně dostávali s českými národními liberály i přes programovou shodu v ostatních otázkách – občanské svobody, rovnost před zákonem, náboženská tolerance apod. do příkrého rozporu.

Počínaje jarem roku 1861, tj. v návaznosti na obnovení ústavnosti v monarchii (Schmerlingova, resp. Únorová ústava z 26. února 1861), začala své aktivity vyvíjet liberální německá *Verfassungspartei* (německá ústavní strana), která se stala hegemonem na říšském sněmu. V souladu s výše zmíněnými programovými zásadami prosazovala kroky směřující k posílení významu a kompetencí centrální vídeňské vlády a institucí, a to především na úkor jednotlivých korunních zemí. Navíc v programu strany byla zároveň zpočátku rovněž patrná velkoněmecká idea, která však po rakousko-uherském vyrovnání v roce 1867 zcela ustoupila do pozadí, což zároveň potvrdil sjezd strany konaný v roce 1870.

Verfassungspartei reprezentovala, stejně jako v případě ostatních politických stran konstituovaných v šedesátých a sedmdesátých letech 19. století, klasickou politickou stranu honoračního typu postávající širší a propracovanější vertikální organizační strukturu. Znamená to, že aktivita strany se v jejich počátcích redukovala na půdu říšského a sněmů zemských. Od počátku sedmdesátých let

19. stol., tj. v době, kdy se němečtí liberálové stali oporou a hybnou silou předlitavské vlády Adolfa Auersperga (1821–1885), začaly uvnitř strany sílit nacionální tendence negující její celorakouský – tj. supraetnický – charakter. Neshody způsobené vzrůstajícím nacionalismem nakonec v roce 1873 vyústily v rozštěpení *Verfassungspartei* na tři parlamentní frakce. Z původních programových východisek strany formulovaných v šedesátých letech 19. stol. vycházela konzervativní frakce nazývaná *Altliberalen* (staroliberálové). Naopak nacionální hlediska se zřetelně promítala do programu *Fortschrittsklubu* (Pokrokový klub, mladoliberálové). Kompromisní stanoviska – obhajoba liberálního programu s nacionálními prvky – zaujímala „středová“ frakce seskupená do *Klub der Linke* (Klub levice). Její stoupenci se zároveň pokoušeli o opětovné sloučení rozštěpených německých liberálů do jednoho politického subjektu. Na konci osmdesátých let 19. stol. (1888) sice došlo k přechodnému sjednocení německých liberálních frakcí do klubu *Vereinigte deutsche Linke* (Sjednocená německá levice), k němuž inklinovala i šlechtická strana ústavověrného velkostatku, však po volbách do říšské rady v roce 1891 se tento klub – opět v důsledku vyostření národnostní otázky – rozpadl (srov. Cibulka, 2010a, 2010b).

Jednotná celorakouská německá liberální strana – *Deutsche Fortschrittspartei* (Německá pokroková strana) se konstituovala v roce 1896. Ve svém „programu na rozdíl od“ dřívějších „staroliberálů“, akcentujících především zájmy velkokapitálu, zaměřila na odstranění hospodářských problémů rolníků a středostavovských vrstev a snažila se tak stát stranou s masovější podporou“ (Marek, Malíř a kol., 2005, s. 469). Avšak přes tyto deklarace nadále zůstala stranou vyšších středních vrstev, průmyslníků a intelektuálů, což pro ni představovalo značný handicap, a to zejména po zavedení všeobecného volebního práva do říšské rady po roce 1905 (srov. Marek, Malíř a kol., s. 469–470). Německé liberály zároveň oslaboval nárůst voličské podpory německých nacionálních stran – v roce 1901 založené nacionálně radikální *Alldeutsche Partei* (Všeněmecká strana), kterou reprezentoval Georg von Schönerer, a o rok později vzniklé *Freialldeutsche Partei* (Volná všenněmecká

strana). Deutsche Fortschrittspartei již byla, na rozdíl od původní Verfassungspartei a v souladu s dobovým trendem uplatňovaným v případě formujících se masových politických stran, budována na základě pevné vertikální organizační struktury včetně jednotlivých relativně autonomních zemských organizací. Její existence byla fakticky ukončena rozpadem Rakousko-Uherska v říjnu roku 1918. Na činnost německých liberálů v Předlitavsku částečně navázaly obdobně zaměřené politické subjekty v Rakousku a také v Československu – od roku 1919 *Deutsche demokratische Freiheitspartei* (Německá demokratická svobodomyslná strana).

2 Německé liberální strany na Moravě

V podmínkách Moravy se německé liberální strany vyvíjely v souladu s celkovou společenskou a politickou situací v habsburské monarchii s tím. Stejně jako v ostatních korunních zemích (zejména v sousedních Čechách) je i zde nezbytné reflektovat místní specifika daná geografickým a sociálním rozvrstvením německého obyvatelstva. Němečtí liberálové v Rakousku na Moravě vystupovali pod názvem *Deutschmährische Partei*, avšak užíval se rovněž celorakouský název Verfassungspartei. V celkovém kontextu od šedesátých let 19. stol. do počátku prvního desetiletí 20. století reprezentovali – ve spojení s ústavověrným velkostatkem – nejvlivnější politickou sílu na moravském zemském sněmu, a to i v době (sedmdesátá a osmdesátá léta), kdy došlo na centrální úrovni ke štěpení Verfassungspartei na jednotlivé frakce. Deutschmährische Partei si dlouhodobě udržovala podporu mezi německými podnikateli a průmyslníky (mnohdy židovského původu), středními měšťanskými vrstvami (především Brno a Olomouc) a také mezi intelektuály. V roce 1896 se na tato strana – v souvislosti s celkovou genezí roztržitého německého liberálního tábora v Předlitavsku (snaha po opětovné unifikaci, viz výše) – transformovala do *Deutschfortschrittliche Partei in Mährens* (Německá pokroková strana na Moravě). I poté si němečtí liberálové na Moravě, na rozdíl od

postupného poklesu vlivu a významu tradičních českých národně-liberálních politických stran (národní a lidová strana), patrného zejména od počátku prvního decennia 19. stol., dokázali zachovat na zemském sněmu relativně stabilní pozici, která jim garantovala status rozhodujícího politického subjektu.

Určité komplikace však pro *Deutschfortschrittliche Partei in Mähren* vyvstaly na přelomu 19. a 20. stol., a to v podobě narůstajícího německého nacionalismu. Doposud dominantní strana německého politického spektra na Moravě začala přicházet o část své voličské základny, a to na úkor *Deutschnationale Partei Mährens* (Německá nacionální strana na Moravě) založené roku 1890. (Od roku 1895 nesla název *Deutsche Volkspartei (Mährens)* – Německá lidová strana na Moravě). Němečtí nacionálové na Moravě se – mimo zmíněnou voličskou doménu liberálů – soustředili především na nacionálně vyhraněné voliče venkovské kurie, nižší střední vrstvy ve městech a posléze se objevily i snahy „podchytit formující se německé nacionální dělnické hnutí“ (Malíř, 1996, s. 272). Na Moravě se však, oproti mnohdy až vyhrcočenému a antagonistickému vztahu liberálů a nacionálů na půdě říšské rady, záhy vytvořila ochota pro vzájemnou kooperaci a podporu. Stalo se tak s ohledem na rozložení voličské podpory mezi jednotlivé kurie v řadách zdejších německých liberálů a nacionálů. Sbližování německých liberálů na Moravě s *Deutsche Volkspartei (Mährens)* rovněž podpořila secese radikální skupiny členů orientovaných na všenněmecké hnutí Georga von Schönerera (1842–1921). Došlo k tomu v roce 1900 pod názvem *Alldeutsche Partei (Mährens)*. Další faktor, stimulující užší kooperaci moravských německých liberálů a nacionálů, představoval vznik moravské německé křesťansko-sociální strany – *Christlichsoziale Partei Mährens* (1905). Ta se orientovala na skupiny voličů blízkých německým liberálům. Ne nepodstatnou roli sehrál také stále zesilující vliv německé sociální demokracie na zemském sněmu.

Pozici německých nacionálů na Moravě, reprezentovaných programově umírněnou *Deutsche Volkspartei (Mährens)* a radikálnější *Freialldeutsche Partei (Mährens)* vzniklou transformací

Alldeutsche Partei¹, upevnilo národnostní vyrovnání v roce 1905 (moravský pakt). Deutschfortschrittliche Partei in Mähren i navzdory tomu, že se jí mezi německými politickými stranami na Moravě do jisté míry podařilo udržet v prvním desetiletí 20. stol. postavení hegemonu, musela při koaliční spolupráci s německými nacionály respektovat skutečnost, že se tyto v průběhu několika mála let staly na zemském sněmu druhým nejvýznamnějším německým politickým uskupením. To zcela eliminovalo její vliv ve venkovské a všeobecné volební kurii. „Na druhé straně německá pokroková strana využívala této situace jako zbraně proti německé sociální demokracii a křesťansko-sociální straně, které byly přes početné voličstvo“ právě německými nacionály akcentujícími ve svém programu jak národní, tak sociální prvky, „odsouzeny k minimálnímu politickému zastoupení na moravském zemském sněmu“ (Malíř, 1996, s. 273). Němečtí liberálové-pokrokáři vyvíjeli na Moravě politické aktivity i po roce 1914 a ještě více než rok po vzniku samostatného Československa, když se teprve v listopadu 1919 sloučili s výše zmíněnou Německou demokratickou svobodomyšlnou stranou.

K předním osobnostem německé liberální, posléze liberárně-pokrokové strany na Moravě patřili Christian d'Elvert (1803–1896), který byl v letech 1861–1864 a 1870–1876 starostou města Brna; jeho synovec Heinrich d'Elvert (1853–1926), který od roku 1900 působil jako předseda Deutschfortschrittliche Partei in Mähren; ze starší generace to byl vedle H. d'Elverta významný představitel rakouských liberálů v říšské radě, brněnský advokát a brněnský starosta (1866–1867) Karl Giskra (1820–1879); jihlavský poslanec zemského sněmu a poslední předseda poslanecké sněmovny vídeňské říšské rady v letech 1917–1918 Gustav Gross; brněnský advokát Eduard Sturm (1830–1909), Adolf Promber (1843–1899), průmyslník a další z brněnských starostů (1864–1866), poslanec moravského zemského sněmu v městské kurii na Hranicku a Potštátsku v letech 1884–1899 a říšského sněmu za tutéž kurii v letech 1885–1891 či Alfred Skene st. (1815–1887), významný politický činitel německých liberálů na Moravě v oblasti Přerovska, Hranicka a Holešovska.

Závěr

Vývoj německého politického liberálního tábora na Moravě do značné reflektoval dění na celostátní úrovni – tj. zejména na úrovni předlitavské části rakousko-uherské monarchie. Zásadní proměnou prošla tato část politického spektra po vypuknutí první světové války, kdy se stalo součástí směru podporujícího válečné cíle Rakousko-Uherska a vilémovského Německa (především koncept tzv. Mitteleuropy – poválečná dominace německého živlu ve střední Evropě). V souvislosti s válečným stavem zároveň došlo k zásadnímu omezení politického a parlamentního života, což ruku v ruce se zhroucením rakousko-uherského státu na podzim roku 1918 vedlo k faktickému zániku „celorakouské“ německé liberální (pokrokové) strany. Na její aktivity v rámci Moravy, jež se stalo integrální součástí nově konstituovaného československého státu, navázala *Německá demokratická svobodomyslná strana* (*Deutsche Demokratische Freiheitspartei*) v čele s Brunem Kafkou (1881–1931), bratrancem spisovatele Franze Kafky, která se hlásila k odkazu předválečné Německé pokrokové straně (na Moravě označované *Deutschfortschrittliche Partei in Mährens* – viz výše). Strana se klonila k aktivistické německé politice a podpoře a rovněž se stavěla vstřícně k prezidentu T. G. Masarykovi a myšlenkám československého republikanismu. Jako jedna z mále německých stran v Československu odmítla v polovině 30. let 20. století fúzovat se Sudetendeutsche Partei a její existenci definitivně zpečetil zánik První československé republiky na podzim roku 1938.

Poznámky:

- ¹ Alldeutsche Partei (Mährens) se v důsledku vnitřního napětí způsobenému rozpory dvou předáků všenněmeckého hnutí v habsburské monarchii Georgem von Schönererem a Karlem Hermanem Wolfem (1862–1941) rozštěpila. Sympatizanti K. H. Wolfa ustavili Freialldeutsche Partei (Volná všenněmecká strana), k níž následně přešla většina členů původní

Alldeutsche Partei. V roce 1907 se *Freialldeutsche Partei* přejmenovala na *Deutschradikale Partei*. Ta se v podmínkách Moravy stala bází pro vznik *Deutsche Arbeiterpartei Mährens* (srov. Malíř, 1996, s. 272–273).

Literatura:

- ADLGASSER, F. *Die Mitglieder der österreichischen Zentralparlamente 1848–1918. Konstituierender Reichstag 1848–1849. Reichsrat 1861–1918. Ein Biographisches Lexikon, Teilband 1–2*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2014.
- BĚBAROVÁ, H. Německé liberální a nacionální spolky na Moravě a ve Slezsku ve druhé polovině 19. století. In Sborník prací pedagogické fakulty UJEP v Brně. Řada společenských věd, 1976, č. 7, s. 79–94.
- BOHÁČ, A. Vývoj Čechů a Němců na Moravě. Časopis Matice moravské, 1908, roč. 34, č. 2, s. 113–137, č. 3, s. 270–306, č. 4, s. 366–389.
- CIBULKA, P. Heinrich sv. pán d'Elvert – brněnský poslanec, moravský šlechtic a německý liberál. In MALÍŘ, J., RÁJA, M. (eds.) *JUDr. Václav Kounic a jeho doba*. Brno: Matice Moravská a Výzkumné středisko pro dějiny střední Evropy, 2009. s. 259–280.
- CIBULKA, P. *Německé politické strany na Moravě 1890–1918. Ideje – programy – osobnosti*. Praha: Historický ústav, 2012.
- CIBULKA, P. Organizační vývoj německých liberálů na Moravě v letech 1890–1914. Český časopis historický, 2010a, roč. 108, č. 3, s. 443–478.
- CIBULKA, P. Politické strany německých liberálů na Moravě (1870–1914). In PROKŠ, P. a kol. *České země a moderní dějiny Evropy. Studie k dějinám 19. a 20. století*. Praha: Historický ústav, 2010b. s. 45–58.
- FRANZ, G. *Liberalismus. Die deutschliberale Bewegung in der habsburgischen Monarchie*. München: Verlag Georg D. W. Callwey, 1956.
- GLASSL, H. Mährische Landesbewußtsein am Beispiel eines historischen Vereins. In SEIBT, F. (Hrsg.) *Vereinswesen und Geschichtspflege in den böhmischen Ländern*. München, Wien: Oldenbourg, 1986. S. 61–70.
- HARRINGTON-MÜLLER, Diethild. *Der Fortschrittsklub im Abgeordnetenhaus des österreichischen Reichsrats 1873–1910*. Wien: Böhlau, 1972.

- HYE, H. P. *Das politische System in der Habsburgermonarchie. Konstitutionalismus, Parlamentarismus und politische Partizipation*. Praha: Karolinum, 1998.
- JANÁK, J. *Morava v národním a politickém ruchu 19. století*. Brno: Matice moravská, 2007.
- LUFT, R. Zivilgesellschaft im cisleithanischen Teil der Habsburgermonarchie bis 1914. In HACKMANN, J., ROTH, K. (Hrsg.) *Zivilgesellschaft im östlichen und südöstlichen Europa in Geschichte und Gegenwart*. München: Oldenbourg Verlag, 2011. S. 189–215.
- MALÍŘ, J a kol. *Politické strany. Vývoj politických stran a hnutí v českých zemích a Československu 1861–2004. I. díl: Období 1861–1938*. Brno: Nakladatelství Doplněk, 2005. 1023 s.
- MALÍŘ, J. *Občanská společnost na Moravě – spolky, strany, elity*. Brno: Matice moravská, 2014.
- MALÍŘ, J. *Od spolků k moderním politickým stranám. Vývoj politických stran na Moravě v letech 1848–1914*. Brno: FF MU, 1996.
- MALÍŘ, J. Politické strany na Moravě v období habsburské monarchie. Pokus o srovnání systému českých a německých stran na Moravě. In KORDIOVSKÝ, E. (ed.) *Politické strany a spolky na jižní Moravě*. Brno: Vlastivědná společnost, 1993. s. 11–34.
- RÁJA, M. *V čele občanských elit. Advokáti a společnost na Moravě v letech 1869–1914*. Brno: Matice moravská, 2015.
- VYSKOČIL, A. *Slovník představitelů politické správy na Moravě 1850–1918*. Praha: Historický ústav, 2011.

Kontakt na autora příspěvku:

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

Prvorepubliková inspirace pro didaktiku filosofie

Lubomír Vojtěch BAAR

Inspiration for the Didactics of Philosophy from the First Czechoslovak Republic

Abstract: The conference paper presents a comprehensive overview of First Republic discourse on philosophy didactics. It analyses the most popular initiatives during the First Republic, particularly those of Josef Ludvík Fischer. His proposition is well developed, and a critique of the time's authors is presented. For the sake of completeness, the historical development is briefly introduced and commented on.

Key Words: Didactics of Philosophy, Philosophy; J. L. Fischer; School curriculum.

Úvod

Filosofické vzdělávání v dobách první Československé republiky začínalo na úrovni středních škol, tento model byl převzat již z dob rakouské monarchie.¹ Filosofickou propedeutiku jako úvod do filosofie a dalšího vědění přinesla již reforma vzdělávání v roce 1848.² Byla vyučovaná na gymnáziích a mohly na ni navazovat např. samo-

statné kurzy dalších filosofických disciplín. Významný prvorepublikový pedagog Otakar Kádner soudil, že filosofická propedeutika je vhodným jednotícím předmětem uzavírajícím gymnaziální humanitní vzdělání, který připravuje studenty na kurzy filosofie na vysokých školách.³

Výnosem Ministerstva školství a národní osvěty (dále MŠANO) č. 25.552 z června roku 1919 bylo stanoveno, že se „průprava filosofická“ musí dostat také studentům reálných gymnázií.⁴ Tzv. „zatímní“⁵ normální osnovy gymnasií, reálných škol a reálných gymnasií“ počítaly se dvěma hodinami filosofické propedeutiky týdně v posledních dvou ročnících studia. Tento krok byl vysvětlován jako pokus o přiblížení reálek a reálných gymnázií gymnáziím obecným.⁶

Cílem tohoto příspěvku je shrnout vývoj představ o výuce filosofie, případně úvodu do filosofie v dobách první Československé republiky.

1 Skladba filosofické propedeutiky

V úvodu jmenované osnovy z roku 1919 zmiňují, že při zachování prioritního postavení logiky a psychologie má být podán také „nejnutnější přehled o dějinách filosofie“.⁷ Proto hovoří o částečném zavedení vyššího počtu představených filosofických disciplín, a označují to za „didaktický pokus ve směru reformním“.⁸ Josef Kratochvíl a spoluautoři ve svém *Filosofickém slovníku* uvedli, že jako součást filosofické propedeutiky se standardně chápe psychologie a logika, případně také dějiny filosofie.⁹

O výsledku zamýšlených snah hovoří kritika prvorepublikových filosofů, že se pod filosofickou propedeutikou skrývala *pouze* logika a psychologie, zatímco jiné filosofické disciplíny a historie filosofie zůstávaly mimo centrum zájmu.¹⁰ Důkazem budiž i existence dvoudílné učebnice filosofické propedeutiky schválené pro střední školy, kdy první díl byl pojmenován *Psychologie* a druhý *Logika*.¹¹ Právě psychologie a logika byly totiž vnímány jako prostředek sou-

stavného poznávání nejobecnějších forem myšlení nutný k budoucím vysokoškolským studiím.¹² Filosof František Krejčí označil logiku za počátek, podmínku filosofie; dle něj se „nikdo nemá odvážiti filosofovati, kdo není si vědom pravidel myšlení a mocnosti lidského rozumu“.¹³ V rozporu s ním ale například již zmíněný Josef Kratochvil chápal logiku již jako samostatnou filosofii (zřejmě ve významu filosofické disciplíny), a nejen jako „propedeutiku“ filosofie.¹⁴ Pedagog Josef Hendrich v kritice postoupil ještě dále, když zmíněnou definici propedeutiky – být průpravou pro vysokoškolská studia – označil za „nejopotřebovanější školské haraburdí“.¹⁵

I přes zmíněnou kritiku byla jako náplň propedeutiky stále majoritně vnímána logika a psychologie, ačkoli ve 30. letech již někteří autoři připouštěli, že psychologii je lépe vnímat jako vědu samostatnou, nejen jako úvod do filosofie.¹⁶ Ke konci dvacátých let minulého století navíc začaly více pozornosti získávat překlady děl německých a dalších cizojazyčných autorů, kteří se věnovali úvodům do filosofie různými způsoby. Jedná se např. o knihu *Úvod do filosofie* Oswalda Külpeho nebo překlady italského filosofa Benedetto Creceho, které se věnovaly estetice, zejména pak jeho dílo *Breviř estetiky*. Začala se také množit kritika příliš pozitivistického rázu filosofické propedeutiky.¹⁷

Albína Dratvová, filosofka a členka komise pro vypracování osnov filosofie pod MŠANO podala v roce 1933 shrnutí praxe filosofické propedeutiky. Upozorňuje na rozpor pramenící ze zvýšené hodinové dotace filosofické propedeutiky, ale na druhé straně konstatuje, že výuka tohoto předmětu je často svěřována neaprobovaným učitelům. Ve svém textu obviňuje tehdejší filosofy v čele s Františkem Krejčím z nezájmu o metodickou kvalitu výuky, kritizuje nedostatečnou odbornou odezvu a chybějící učebnice.¹⁸ Vrací se rovněž ke sporu o samotnou podstatu a smysl propedeutiky, vyzývá k redukci obsahu a k upuštění od přílišně historického a faktografického přístupu: „Odmítám všechny z nich (návrhů filosofické propedeutiky, pozn. autora), jež směřují k přidávání. Obávám se encyklopedičnosti vědění, jíž se filosofie na střední škole až dosud ubránila.“¹⁹

Sama Dratvová v roce 1928 vydala dvě učebnice filosofické propedeutiky, opět s názvem Psychologie a Logika. Uvedla však, že se ve svých knihách chtěla odlišit od dosavadního způsobu výkladu, a kritiku, že nerozpracovala metodiku práce s učebnicí, komentovala takto: „Nejsme tak bohatým národem, abychom mohli vydávat metodiky filosofické propedeutiky.“²⁰

Říká navíc, že ovládnutí disciplín psychologie a logiky v kombinaci se zájmem o studenty a jejich prožitky, které sdílí v diskusi, odhaluje metodu výuky bez nutnosti studovat další příručky. Možnou záchranu spatřovala v zavedení tzv. elektivního systému gymnázií, kdy by byl všem studentům podán velmi stručný úvod do filosofie, a zájemci by měli možnost se profilovat ve výběrových předmětech, jimiž by byly jednotlivé filosofické disciplíny. Tento proud se začal na vybraných gymnáziích zkušebně zavádět od školního roku 1930/31, v konečné reformě středních škol však zůstala elektivní složka jen na reálných gymnáziích, a to ještě jen ve velmi omezené podobě.

2 Úvod do filosofie

Osnovy pro gymnázia z roku 1933 přejmenovávají filosofickou propedeutiku na *Úvod do filosofie*. Na reálkách z něj byl učiněn nepovinný předmět²¹, na gymnáziích byla z dvou hodin ve dvou posledních letech studia hodinová dotace snížena na tři hodiny v posledním roce studia. Náplň předmětu se navíc citelně proměnila a rozšířila. Vedle zmíněných tří složek se přidalo ještě vychovatelství, sociologie, etika a estetika. Z uvedeného poměrně jasně vyplývá, že byl předmět nedostatečně sycen hodinovou dotací a v důsledku toho se, jak potvrzuje reformní pedagog Václav Příhoda, stal značně schematickým a povšechným.²²

K *Úvodu do filosofie* vydal nejkomplexnější návrh filosof a sociolog Josef Ludvík Fischer. Představil jej již v roce 1933, po mírných revizích byl právě jeho program přijat jako podklad pro tvorbu osnov. Poprvé byl uveden v praxi ve školním roce 1936/37.²³ Fischer pro

návrh získal podporu i díky tomu, že k němu přislíbil vydat odpovídající učebnici, tento závazek ale nakonec nedodržel. Přípravy učebnice se pak ujala Albína Dratvová.²⁴

Fischerův návrh byl prvně otištěn v zde již citované publikaci *Filosofie a školy*. Fischer v něm počítá se zachováním minimálně stejného počtu hodin pro filosofii, tj. dvě hodiny v posledních dvou ročnících gymnázií (všech typů). Nevyžaduje navýšení hodinové dotace, ale volá po zefektivnění stávajícího času, jediný prostor pro zvýšení hodinové dotace vnímá při snaze zařadit četbu autentických filosofických textů. Sám navíc dodává, že podle tohoto systému vyučoval několik let a s velkými úspěchy.

Z klasického rozdělení filosofické propedeutiky na logiku a psychologii Fischer vychází a rozšiřuje jej na více věd – zařazuje část o sociologii, estetice, etice a pedagogice – což se odrazilo již v osnovách z r. 1933.

Fischerův návrh sestává ze tří částí:

a) Úvod do filosofování

Tuto část zamýšlel autor jako vybudování motivace pro studium tohoto předmětu. Přiložil k němu také téma *hodnoty filosofického myšlení*, v němž hlavní účel tohoto předmětu, tj. vybudit zájem o hlubší uvažování a správné logické postupy při něm.

b) Systematická část

Zde Fischer rozpracovává jednotlivé složky s výjimkou dějin filosofie. Představuje (v tomto pořadí) psychologii, estetiku, logiku, noetiku, sociologii, etiku a metafyziku. U každé ze složek navrhuje rozčlenění do dílčích témat, čímž poskytuje rámec pro konkrétní výuku. Je třeba mít na paměti, že prvorepublikové osnovy byly psány stručně a rámcově, přičemž ve svém úvodu vždy měly poznámku, že pedagog nemusí probrat všechna témata, pokud poskytne jejich vhodný výběr.

c) *Genetická část*

Z dnešního hlediska poněkud matoucí název označuje dějiny filosofie. Fischer je vnímá jako historii *geneze* problémů, kterými se filosofové jednotlivých období zabývali. Zajímavé je, že této části věnuje Fischer nejvíce prostoru – systematickou část pro sedm složek dohromady popsal v rozsahu půldruhé strany, genetické části přisoudil rozsah dvojnásobný. Obsáhl zde všechny význačné filosofické směry, počínaje presokratiky a konče tehdy současnou filosofií.²⁴

Fischer poté poskytl srovnání se zahraničními osnovami a vyjádřil se k výtkám, které proti jeho návrhu byly vysloveny. Vymezil se proti hlasům kritizujícím přílišně historické zaměření návrhu s odkazem na mezipředmětové vztahy, dále odmítl jakoukoli redukci počtu hodin či snad přesun filosofie do kategorie nepovinných předmětů.²⁵ Považoval totiž – v souladu s tehdejšími viděním středoškolské filosofie – obsah tohoto předmětu jako zcela nezbytný pro studenty všech typů středních škol. Vyzývá k mnohosti metod, i s odkazem na v té době populární proud *činné školy*, která prosazovala větší zapojení žáků do výuky.

Jak již bylo naznačeno, nakonec se téměř žádné z Fischerových přání nevyplnilo. Úvod do filosofie byl zkrácen na tři hodiny v jednom roce, čímž byl popřen Fischerův záměr postupně budovat filosofické poznání, jasně a odděleně ve dvou ročnících.²⁶ Na reálkách byl předmět dán do kategorie nepovinných předmětů, odkud navíc v roce 1935 vypadl úplně – a přitom právě na reálkách, soudil Fischer, byl tento předmět velice aktuální. A vzhledem ke kritice z posledních předválečných let reálná podoba předmětu uvízla v přednášení převážně historie filosofie.²⁷

Návrh nebyl odbornou veřejností univerzálně přijat, mezi jeho hlasité kritiky patřila právě Dratvová či profesor pedagogiky Univerzity Karlovy Josef Hendrich a další. Dratvová upozorňovala právě na nevyváženost jednotlivých kapitol, preferenci genetické části a přílišnou náročnost pro gymnaziální studenty. Svůj pohled promítla do učebnice *Filosofie pro nejvyšší třídu středních škol*, která

byla jedinou učebnicí schválenou MŠANO pro výuku tohoto předmětu. Přidržela se sice hlavních bodů osnov, mnohem větší důraz však kladla na představení psychologie a logiky, v menším rozsahu pak představila ostatní zmíněné složky. Dějiny filosofie pojala velice schematicky, přičemž se snažila respektovat Fischerovo vidění dějin jako historii geneze problémů, poukazovala na to, že dějiny mohou prezentovat řešení problémů, které jsou stále aktuální, ačkoli se jimi zabývali např. již antičtí filosofové.²⁸

Učebnice však byla kritizována jako pro žáky těžko pochopitelná, pro učitele zase nepřehledná. V kritice také zaznělo podivení se nad tím, že Dratvová vypracovala učebnici podle osnov, s nimiž nesouhlasila, navíc bylo poukázáno i na to, že přes veškerou kritiku Fischera sama Dratvová vypracovala text, který je pro studenty těžko uchopitelný.²⁹

Ve svých dalších spisech se pak Dratvová zabývala otázkami, jak upravit filosofické vzdělávání na středních školách. Navrhla odvážné alternativy, ať už zavedení filosofie do všech čtyř ročníků tzv. vyššího gymnázia (posledním čtyřem ročníkům, včetně maturitního), či snížení hodinové dotace pro filologii a matematiku ve prospěch filosofie.³⁰

Závěrem tohoto příspěvku lze zopakovat myšlenku Dratvové, že postavení filosofie na středních školách neodpovídalo jejímu skutečnému významu³¹, nicméně s končícími třicátými léty se diskuze o těchto problémech posunuly do pozadí. Po ustavení protektorátu byly v červenci 1939 vydány tzv. zatímní osnovy pro gymnázia³², v nichž se filosofie opět přeměnila na původní logiku, psychologii, a stručný úvod do dějin filosofie.³³

Závěr

Příspěvek se snažil nastínit vývoj filosofického vzdělávání na střední škole. Je v něm objasněn rozdíl mezi filosofickou propedeutikou a úvodem do filosofie, představeny jsou také klíčové návrhy z daného období, to vše s ohledem na platné učebné osnovy. K v praxi

realizovanému návrhu Josefa Ludvíka Fischera je poskytnuta jak stručná charakterizace, tak i recepce odbornou veřejností. Příspěvek ukazuje bouřlivé časopisecké diskuze, kterými byla první republika pověstná, právě i v tématech jednotlivých školních předmětů. Přínosem této práce je vyjasnění a uvedení přehledu realizace filosofických disciplín na středních školách, na což může být v budoucnu navázáno.

Poznámky:

- ¹ KÁDNER, Otakar. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Unie, 1925. sv. 2, s. 833.
- ² LANDERER, Christoph. Výuka logiky a psychologie na rakouských gymnáziích: Zimmermann, Lindner a jejich následný vliv. *Filosofický časopis*. 2009, roč. 57, č. 4, 555–575. ISSN 0015-1831.
- ³ Tamtéž, s. 832.
- ⁴ *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty, 15.06.1919, 1(8). ISSN 1802-5048, s. 141.
- ⁵ Jako *zatímní osnovy* se označovaly takové, které byly stanoveny na předem danou dobu. U těchto se jednalo o školní roky 1919/20 a 1920/21.
- ⁶ NEUHÖFER, Rudolf. *Deset úvah o středním školství*. V Praze: Česká grafická Unie, 1930, s. 18.
- ⁷ KÁDNER, Otakar. *Základy obecné pedagogiky*, s. 835.
- ⁸ *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*, 15.06.1919, 1(8), s. 141.
- ⁹ KRATOCHVIL, Josef, Otakar CHARVÁT a Karel ČERNOCKÝ. *Filosofický slovník*. V Brně: Občanská tiskárna, 1937, s. 425.
- ¹⁰ DRTINA, František. *Universita a učitelstvo: Soubor statí*. V Praze: Jan Laichter, 1932, s. 6.
- ¹¹ *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty, 01.03.1920, 2(5). ISSN 1802-5048, s. 91.
- ¹² ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů, II. svazek, r. 1848-1913*, s. 352.
- ¹³ KREJČÍ, František. *Logika*. Praha: I.L. Kober, 1921, s. 6.

- ¹⁴ KRATOCHVIL, Josef. *Rozpravy filosofické*. Praha: nákladem Meditací, 1908, s. 22.
- ¹⁵ HENDRICH, Josef. Filosofická propedeutika. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. Praha: Ústřední spolek českých profesorů, 1925, 6(2-3), 64–67.
- ¹⁶ KOZÁK, Jan Blahoslav, Albína DRATVOVÁ a Josef FISCHER. *Filosofie a školy*. Praha: Čin, 1933, s. 11.
- ¹⁷ Např. HENDRICH, Josef. Filosofická propedeutika, 1925.
- ¹⁸ KOZÁK, Jan Blahoslav, Albína DRATVOVÁ a Josef FISCHER. *Filosofie a školy*, s. 32–48.
- ¹⁹ Tamtéž, s. 38.
- ²⁰ DRATVOVÁ, Albína. Filosofická propedeutika. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. V Praze: Ústřední spolek českých profesorů, 1928, 8(4), s. 248–254.
- ²¹ Podle *Pedagogické encyklopedie* byla v roce 1935 z reálék zcela vytlačena. Viz CHLUP, Otokar, Jan UHER a Josef KUBÁLEK. *Pedagogická encyklopedie: I. díl*. V Praze: Novina, 1938, s. 421.
- ²² PŘÍHODA, Václav. Pedagogika jako složka úvodu do filosofie. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. V Praze: Ústřední spolek českých profesorů, 1939, 19(4), s. 236–242.
- ²³ DRATVOVÁ, Albína. Filosofie na českých středních školách. *Česká mysl*. 1936, 32(3–4), 145–161.
- ²⁴ Tamtéž, s. 152.
- ²⁵ Zpracováno dle KOZÁK, Jan Blahoslav, Albína DRATVOVÁ a Josef FIS-CHER. *Filosofie a školy*, s. 59–64.
- ²⁶ Tamtéž, s. 79.
- ²⁷ FISCHER, Josef Ludvík a Rudolf SCHAMS. K diskusi o nových osnovách úvodu do filosofie. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. 1937, 18(2), 96–100.
- ²⁸ Viz např. PŘÍHODA, Václav. Pedagogika jako složka úvodu do filosofie, či DRATVOVÁ, Albína. Filosofie na českých středních školách.
- ²⁹ DRATVOVÁ, Albína. *Filosofie pro nejvyšší třídu středních škol*. V Praze: Československá grafická Unie, 1936.
- ³⁰ HRUBÝ, V. K diskusi o úvodu do filosofie na středních školách. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. 1938, 18(3), 158–160.

- ³¹ DRATVOVÁ, Albína. Filosofie na českých středních školách, s. 159–161.
- ³² Tamtéž, s. 161.
- ³³ K tomuto vyzývala např. už Jiřina Popelová v roce 1937, kdy kritizovala fragmentaci úvodu do filosofie a navrhovala vrátit původní stav věci. Viz POPELOVÁ, Jiřina. Soumrak filosofické propedeutiky na středních školách. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. 1937, 18(2), 101–106.

Literatura:

- DRATVOVÁ, A. Filosofická propedeutika. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. V Praze: Ústřední spolek českých profesorů, 1928, roč. 8, č. 4, s. 248–254.
- DRATVOVÁ, A. Filosofie na českých středních školách. *Česká mysl*. 1936, 32 (3–4), s. 145–161.
- DRATVOVÁ, A. *Filosofie pro nejvyšší třídu středních škol*. V Praze: Československá grafická Unie, 1936.
- DRTINA, F. *Universita a učitelstvo: Soubor statí*. V Praze: Jan Laichter, 1932.
- FISCHER, J. L., SCHAMS, R. K diskusi o nových osnovách úvodu do filosofie. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. 1937, roč. 18, č. 2, 96–100.
- HENDRICH, J. Filosofická propedeutika. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. Praha: Ústřední spolek českých profesorů, 1925, roč. 6, č. 2–3, s. 64–67.
- HRUBÝ, V. K diskusi o úvodu do filosofie na středních školách. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. 1938, roč. 18, č. 3, s. 158–160.
- CHLUP, O., UHER, J., KUBÁLEK, J. *Pedagogická encyklopedie: I. díl*. V Praze: Novina, 1938.
- KÁDNER, O. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Unie, 1925. sv. 2.
- KOZÁK, J. B., DRATVOVÁ, A., FISCHER, J. L. *Filosofie a školy*. Praha: Čin, 1933.
- KRATOCHVIL, J. *Rozpravy filosofické*. Praha: nákladem Meditací, 1908.

- KRATOCHVIL, J., CHARVÁT, O., ČERNOCKÝ, K. *Filosofický slovník*. V Brně: Občanská tiskárna, 1937.
- KREJČÍ, F. *Logika*. Praha: I.L. Kober, 1921.
- LANDERER, Ch. Výuka logiky a psychologie na rakouských gymnáziích: Zimmermann, Lindner a jejich následný vliv. *Filosofický časopis*. 2009, roč. 57, č. 4, s. 555–575.
- NEUHÖFER, R. *Deset úvah o středním školství*. V Praze: Česká grafická Unie, 1930.
- POPELOVÁ, J. Soumrak filosofické propedeutiky na středních školách. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. 1937, roč. 18, č. 2, s. 101–106.
- PŘÍHODA, V. Pedagogika jako složka úvodu do filosofie. *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*. V Praze: Ústřední spolek českých profesorů, 1939, roč. 19, č. 4, s. 236–242.
- ŠAFRÁNEK, J. *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů, II. svazek, r. 1848–1913*. V Praze: Nákladem Matice české, 1918.
- Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty, 15.06.1919, 1(8). ISSN 1802-5048.
- Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty, 01.03.1920, 2(5). ISSN 1802-5048.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Lubomír Vojtěch Baar
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: lubomirvojtech.baar01@upol.cz

**Jak si budeme pamatovat válku?
Novinářská fotografie ve vztahu formování
paměti a vzdělávání**

Zuzana JAROLÍMKOVÁ

**How will we remember the war?
Journalistic photography in the relationship between
memory formation and education**

Abstract: Photography is one of the mediums through which we form our memory. Astrid Erll sees it as a „sign for the past“ and a clue for defining historical events. It is also involved in creating postmemory, becoming a bridge between generations. Marianne Hirsch described this process in the case of the Holocaust, but it still happens today. Images that define similar events can become myths that shape their visual form. That is how historical events are seen, even by students in the classroom. In the digital age, photo sharing has become more accessible. The media have a long-lasting influence on the generation of a society's history and how it is represented and distributed. They are involved in creating an image that reaches children. Journalistic photographs illustrate the interpretation of the Second World War, the Vietnam conflict in textbooks, and one-day events in Ukraine. However, it is not only at school that they come into contact with them, but also on social media. This paper explores the shaping of memory through iconic journalistic photographs, using wartime conflicts as an example, and its subsequent use in education and awareness raising for children and young people.

Key words: Photojournalism; Education; Textbooks, History; Photography; Postmemory

Úvod

Úloha fotografie byla v průběhu dějin různá – od portrétních snímků se dostáváme až do doby, kdy se byla svědkem a hybatelem mnohých světových událostí. Stala se tak nedílnou součástí formování naší paměti (Erll, 2011; Hirsch, 2012) a pomáhá nám udržet si důležité vzpomínky, aniž bychom si je zbytečně „ukládali“ do paměti (Erll, 2011). V posledních letech můžeme vidět nárůst paměťového boomu, který je spojován se snahou vyrovnat se s problematickou minulostí (Erll, 2011; Hoskins, 2018). Andrew Hoskins (2018) poukazuje na proměnu současné společnosti s příchodem digitálních médií, což se propsalo rovněž do utváření paměti. Identifikuje „connective turn“¹, kdy dochází k digitálně tvořeným hodnotám. To vede k usnadnění komunikace ve společnosti a její větší provázanosti. Zároveň se utváří nová paměťová ekologie, v rámci které ale z důvodu přesycení může docházet k obavám, že nám něco unikne.² Proměňují se také parametry naší minulosti a prokazuje se naše neschopnost zahrnout všechny její aspekty (Hoskins, 2018).

I kvůli těmto trendům vzniká kultura minulosti, kdy se se současnými událostmi snažíme vyrovnat pomocí osobních příběhů z historie (Pogačar, 2018). Skrze ně se uklidňujeme, že již dříve zvládnuté věci dokážeme opět překonat – toto bylo vidět například na srovnání pandemie koronaviru v minulých letech s epidemií španělské chřipky v roce 1918. Hoskins tento trend pojmenovává jako „trama všeho“ nebo „právo si pamatovat“ a poukazuje na populárnost „zpovědního diskurzu“ (2018, s. 7). V případě připomínek různých událostí dochází k procesu remediace (Bolter a Grusin, 1998), kdy jsou zapojeny různé druhy médií – ty se pak navzájem reprodukují a nahrazují. Remediace navíc napomáhá k upevňování kulturní paměti a podílí se na stabilizaci určitých narativů a ikon minulosti (Erll, 2011). I fotografie je součástí po-

dobných ikon minulosti, jelikož je můžeme považovat za „znak pro minulost“ (Erll, 2011, s. 135), který „donekonečna reprodukuje to, co se stalo pouze jednou“ (Barthes, 2005, s. 13).

V některých případech může fotografie dokonce sloužit jako most mezi jednotlivými generacemi. Americká teoretička židovského původu Marianne Hirsch (2012) fenomén pojmenovává jako post-paměť³, kdy dochází k přenesení vzpomínek rodičů na děti a další generace. Demonstruje to na přeživších holocaustu, kdy se jejich potomci seznamují s jejich osudem a skrze to události znovu prožívají. Další generace poté nadále nesou kolektivní a kulturní traumata těch, kteří je prožili (Hirsch, 2012). Na post-paměti se podílejí figury paměti, což je způsob, který nám umožňuje pozorovat, jak se určité vizuální tropy⁴ a obrazy propisují do paměti. Pokud dojde k masovému rozšíření, může vzniknout až ikonický snímek (ikonické figury paměti). Podobné fotografie by se následně daly označit jako „ikony destrukce“ (Zelizer a kol., 2001, s. 226) a mnohé snímky se staly tropou pro vzpomínku na holocaust. Jako příklad lze uvést osvobozování koncentračních táborů nebo nápis nad vstupem do Osvětim „*Arbeit macht frei*“. Slavné snímky se mohou propisovat dále i do umění, jak ukazuje komiks *The First Maus* (1972) od Arta Spieagelman, který přepracoval slavný snímek z osvobozování Buchenwaldu od Margaret Bourke-White.

1 Role médií ve výuce

Masová média a internet mají vliv na utváření představy žáků o minulosti. Adresují především výročí významných událostí (např. konec války) nebo data narození či úmrtí význačných osobností. Vzhledem k omezenému prostoru, které mediální sdělení má, však může docházet ke zjednodušení, stereotypizaci nebo politické instrumentalizaci (Labischová, 2011). S proměnou ekologie paměti, jak bylo uvedeno výše, dochází k adaptaci různých historických událostí třeba v podobě retro-seriálů a filmů jako bylo *Vyprávěj* z produkce České televize. I kvůli podobným „historickým“ filmům

a seriálům je ve výuce nutné klást důraz na rozvoj kritického myšlení a reflexi žáků, což by mělo být součástí výuky dějepisu. Studenti by měli být vedeni k tomu, že v těchto případech dochází k vědecky nepodložené rekonstrukci minulosti a k tvůrčímu zkreslení. Role médií je důležitá také pro samotnou výuku dějepisu, jelikož i mediální instituce jako takové sehrály důležitou úlohu v historii, jako ukazuje případ Českého (Československé) rozhlasu v květnu 1945 nebo srpnu 1968 (tamtéž).

Nutnost mediální gramotnosti žáků se projevuje i v současnosti, jak ukázala válka na Ukrajině, kdy je mládež vystavována neustálému přísunu informací, které konzumují především na sociálních sítích. Zde je prostor omezeně regulován a může docházet ke značnému vystavení dezinformací. I proto je mediální výchova deklarována v základních kurikulárních dokumentech v rámcovém vzdělávacím programu (tamtéž).

Historické myšlení žáků s důrazem na kritickou analýzu je ve výuce rozvíjeno i pomocí práce s historickými prameny, včetně fotografie, se kterou se v tomto ohledu pracuje nejčastěji (21 %) (Hérink, 2019). Má však pouze ilustrační funkci, například jako kulisa v prezentaci, a žáci se učí minimální kritické reflexi. Prokázal to i výzkum v rámci studie Národního ústavu pro vzdělávání, podle kterého se čtvrtina žáků neučila historickou fotografií analyzovat, tuto praxi potvrdily pouze 4 % učitelů (tamtéž). Přitom se i v učebních materiálech mnohdy nachází snímky, které byly prokázány jako manipulace či zinscenované. Na tento fakt však není poukázáno, jak ukázala i provedená analýza, které bude představena níže.

3 Poznámky k analýze učebnic dějepisu

Motivací k výběru učebnic dějepisu byla snaha nastítnit práci s obrazovými materiály určených původně především pro mediální využití v současné výuce. Analýz obrazových příloh českých učebnic dějepisu bylo provedeno již více⁵, autorka se však snažila klást důraz na případnou roli novinářské produkce.

Pro potřeby výzkumu byla provedena kritická analýza učebnic základních a středních škol s kapitolami pokrývající válečné události 20. století (viz Tabulka č. 1). Důvodem volby daného časového období byla obliba světových dějin mezi žáky, především druhé světové války (Gracová a Labischová, 2012). Jednalo se tak především o učební pomůcky určené žákům 8. a 9. tříd a vyšších ročníků středních škol. Do výzkumného vzorku bylo vybráno celkem třináct učebnic vydaných mezi lety 2008 až 2022 v šesti různých nakladatelstvích. Snahou bylo vybrat co nejaktuálnější učebnice, které jsou využívány ve výuce, aby byla nastíněna ukázka obrazových materiálu v současné výuce.

Tabulka č. 1: Seznam analyzovaných učebnic

	Autor	Název	Vydavatelství	Rok vydání
1.	Jan Čurda et al.	Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí	Didaktis	2015
2.	kolektiv autorů	Dějepis 9: moderní dějiny	Fraus	2008
3.	kolektiv autorů	Dějepis 8: pro základní školy a víceletá gymnázia	Fraus	2017
4.	kolektiv autorů	Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia	Fraus	2021
5.	kolektiv autorů ÚSTR	Soudobé dějiny: pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia / kolektiv autorů (badatelská učebnice)	Fraus	2022
6.	Ondřej Pechník, Libor Vykoup	Dějepis 8: novověk: pro 8. ročník základní školy nebo tercie víceletého gymnázia	Nová škola	2019
7.	Vladislav Jůza, Libor Vykoupil	Dějepis 9: moderní dějiny: učebnice pro 9. ročník základní školy nebo kvartu víceletého	Nová škola	2020
8.	František Čap	Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost. Novověk, moderní dějiny	Nová škola	2022
9.	Klára Andresová	Nový dějepis pro SOŠ	Scientia	2022
10.	Veronika Válková	Dějepis 8 pro základní školy: novověk	SPN	2014

	Autor	Název	Vydavatelství	Rok vydání
11.	Veronika Válková	Dějepis 9: nejnovější dějiny: pro základní školy	SPN	2016
12.	Petr Mácha	Hravý dějepis 8	Taktik	2018
13.	Petr Mácha	Hravý dějepis 9	Taktik	2020

Jednotlivé události v učebnicích byly postupně zkontrolované a docházelo k identifikaci autorů snímků a jejich roli v konfliktu. Prokázání využití novinářských fotografií v učebnicích se však mnohdy ukázalo jako obtížné, i z důvodu chybějících jmen autorů pod fotografiemi nebo ve zdrojích. Zdůrazněny proto budou příklady snímků, které byly prokazatelně vytvořeny fotožurnalisty pro mediální účely a jsou považovány za ikonické pro danou události. V rámci výzkumu však nebyly opomenuty ani další zajímavé trendy, které byly v učebnicích vyzorovány.

3.1 Zjištění plynoucí z analýzy

Válečné události 20. století počínají první světovou válkou a pokračují až do 90. let minulého století. Většina analyzovaných učebnic končila podrobnějším pokrytím druhé světové války, následující konfliktům byl věnován minimální prostor. Autoři se ještě zaměřovali na válku ve Vietnamu, fotografie k událostem na Balkánu v 90. letech byly ale například pouze ve třech učebnicích ze třinácti. Na nedostatek prostoru pro výuku událostí druhé poloviny 20. století a soudobých dějin upozorňují také vyučující, kteří to přisuzují i nevhodně sestaveným učebnímu plánům (Henrik, 2019).

V učebnicích dějin 20. století dominovala u studentů populární druhá světová válka, kde se opakovaně objevovaly stejné fotografie z jaltské konference (1945), útoku na Pearl Harbour, svržení atomové bomby na Nagasaki a Hirošimu (následky a snímek atomového hříbu) nebo osvobození koncentračních táborů. Tyto stále používané materiály zpopularizovala média, mnohdy ale byly pořízeny armádními složkami, odkud byly dále distribuovány. Důraz byl hojně kladen na téma holocaustu ilustrovaného koncentračním táborem v Osvětimi (viz Obrázek 2). Potvrdilo se tak použití narativu

ikonických snímku (vizuálních trop) v případě učebnic. Různé podoby nápisu „*Arbeit macht frei*“ se objevily v pěti učebnicích, tedy téměř v polovině vzorků, někdy byl nahrazen kolejem směřujícími do tábora.

Z ikonických novinářských fotografií stojí za zmínku obraz z občanské světové války od Roberta Capy⁵, který zachytil umírajícího vojáka v pádu. Jako jeden z odlehčenějších snímků byla použita ukázka z oslav konce války v podobě polibku od Alfreda Eisenstaedta. Důležitá je také fotografie rudoarmějců osvobozujících Berlín od Jevgenija Chalděje, kde ovšem narážíme na úskalí různých ořezů fotografií⁶ nebo jejich verzí. U mnohých podobných ikonických snímků byly v pozdějších letech odhaleny manipulace, kterých se autoři při tvorbě a v postprodukci dopustili. V případě Chaldějova snímku se nejenom uvádí její zinscenování⁷, rovněž zde došlo k retuši hodiněk ze zápěstí vojáka držící vlajku. O zrežirování⁸ se poté hovoří i u snímku polibku nebo smrti vojáka na Capově fotografii.⁹ K podobným zásahům autoři přistupují nejenom kvůli většímu afektu snímku, v Chaldějově díle je navíc jasný záměr propagandy. Fotografie v učebnicích ale nejsou s touto realitou mnohdy¹⁰ konfrontovány, žáci si pro nemusí uvědomovat roli fotografie v konfliktech. Potvrzuje to tak na nutnost většího důrazu na výuku kritického myšlení.

V novějších učebnicích se však objevují první nástřely analytické práce s fotografiemi. Příkladem může být především badatelská učebnice *Soudobé dějiny: pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia* (Fraus) vydaná v roce 2022, které obsahuje návod pro práci s obrazovými materiály.¹¹ Tato učební pomůcka ovšem nepatří mezi klasické učebnice dějepisu, její badatelské zaměření by mělo vést studenty k aktivní práci s informacemi a učit je analytickému přístupu k informacím. Autoři si uvědomují roli digitálních médií v životě dnešních studentů a jednu z částí věnovali i ovlivnění připomínek současnými technologiemi. Podobný, ne však tak inovativní, přístup je k vidění i u učebnic *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí* nebo u Hravého dějepisu.

Zajímavým obrazem mezi použitými snímky bylo explicitní zachycení popravy italského fašistického diktátora Benita Mussoliniho, jehož život byl zakončen oběšením na benzínové pumpě. Objevily se i další ukázky smrti z období první světové války, ruské revoluce a druhé světové války (např. mrtvý voják wehrmachtu před Braniborskou bránou). Studenti jsou pomocí podobných snímků vystaveni realitě válek a mohou si tak uvědomovat její důsledky. Důraz byl kladen také na československé dějiny – samostatné kapitoly jsou u obou světových válek nebo pražského jara 1968. U druhé světové války se objevují obrazové materiály z atentátů na Reinharda Heydricha v roce 1941, vypálení Lidic, Terezína či soudu a popravy K. H. Franka. Jsou rovněž použité ukázky československých vojáků.

Z pozdějších událostí byly otištěny další novinářské snímky, například fotografie Nicka Uta po útoku napalmem ve Vietnamu, která zachycuje popálené děti utíkající z místa útoku. Ikonické snímku ilustrují také události v Jugoslávii nebo na Blízkém východě.

Roli v učebnicích hrálo rovněž umění. Autoři využili díla, aby definovali dobu a ukázali, jak se historické události mohou promítnout do umělecké tvorby. Celkem šestkrát se například objevil obraz od Pabla Picassa Guernica, ve kterém malíř reflektoval události španělské občanské války ve 30. letech 20. století.

Závěr

Novinářská fotografie hraje důležitou roli ve výuce dějepisu. Jak ukázala analýza, ikonické snímky se objevují napříč učebnicemi a mnohdy se opakují. Přesto je role fotografie upozaděna a funguje jako pouhá ilustrace událostí, čemuž napovídá i opomenutí uvedení autora a přítomnost pouhého popisku. Ten je navíc často velmi strohý. Novější učební materiály se snaží využívat kritičtějšího přístupu a obsahují prvky mediální výchovy. V těchto učebnicích se rovněž objevují u děl i autoři a snímky jsou konfrontovány s případnými manipulacemi.

Výskyt vyloženě novinářské fotografie přesto v učebnicích nebyl tak hojný, autoři volili především snímky od armádních fotografů nebo z jiných archivů. Média mají ale značný podíl na jejich masovém rozšíření a popularizaci, jelikož často přebírají obrazové materiály od oficiálních zdrojů, protože by u nich měla být zajištěna pravdivost. U válečných konfliktů měli, a stále mají, novináři také omezený přístup, což zaručilo exkluzivitu armádním fotografům a možnou kontrolu narativu.

V učebnicích se však potvrdil trend práce s ikonickými fotografiemi z různých válečných konfliktů 20. století, které události definují. Žáci jsou vedeni k pamatování si konfliktů skrze určité snímky, u kterých se u další generace potvrzuje status ikonických figur paměti (Hirsch, 2012). Dále se kolem nich utváří mýtus a stávají se „*promluvami vyvolenými dějinami*“ (Barthes, 2018: 112). Podobné fotografie se navíc dostávají už do koláží na obálkách učebnicích, které děti vídají na svých lavicích každý týden. Výběrem fotografií navíc nemusí být zaručeno vytvoření skutečného obrazu války. Kromě výše zmíněných problémů především v první světové válce naráželi autoři na technické limity fotoaparátů. První světová válka se proto podobá obrazům z předchozích starších konfliktů. Dobrým příkladem může být krymská válka v 19. století, jejíž fotodokumentaci od Rogera Fentona popsala Susan Sontag následovně: „... zaznamenal válku v podobě důstojného, čistě pánského skupinového povyrážení v přírodě“ (2011, s. 48). Obrazy vojáků v uniformách převládají jako ilustrace první světové války, přesto se v učebnicích najdou výjimky s ukázkami lidských ztrát.

Tato práce se zaměřila pouze na novější učebnice využívaných v současné výuce. Není zde možné zachytit proměny, kterými učebnice mohly projít v průběhu let. Přesto je i na tomto vzorku vidět obrat v přístupu k práci s archivními materiály, kdy jsou žáci nuceni k většímu kritickému myšlení. To je důležité i v kontextu dnešní doby, kdy dětem a dospívajícím slouží jako primární zdroj internet a sociální sítě. V tomto prostoru je však složitá kontrola obsahu, a proto dochází k šíření dezinformací, misinformací nebo

malinformací. Přestože se některá média snaží s podobnými zprávami bojovat a vyvracet je, k mladému publiku se nemusí již dostat. I kvůli převážné konzumaci zpráv na sociálních sítích, mezi kterými v mladších věkových kategoriích začíná převládat Tiktok (Newman, 2023). Je tedy nutné klást o to větší důraz na mediální výchovu, aby žáci byli schopni čelit těmto nástrahám.

Jako problematická se navíc může jevit i samotná novinářská produkce. Přestože média ráda připomínají významné události, z důvodu nedostatku prostoru a časové i časové tísně vytvořenými tlaky na rychlost v online prostoru, může docházet ke zkreslování nebo stereotypizaci (Labischová, 2011). V souvislosti s produkcí novinářské fotografie navíc vyvstávají její etické aspekty a pravidla dodržovaná napříč médii. I nadále platí pravidlo nezobrazování vlastních mrtvých, popřípadě tváří obětí. Rovněž se editoři při výběru snaží vyhýbat stopám krve na snímcích, v nezbytných případech se volí změna barvy na černobílou. V případě válečné fotografie tedy stále převládá konzervativní volba editorů (Lábová a Láb, 2009; Mäenpää, 2022). Přesto můžeme zaznamenat jistou proměnu u přístupu k současné válce na Ukrajině, kdy jsou i přes relativní geografickou blízkost publikovány mnohdy velmi explicitní fotografie. Lze jenom hádat, jaké novinářské snímky se nakonec z toho konfliktu dostanou do učebnic. I zde by však měla být zdůrazněna role válečné propagandy, která se projevuje v distribuci oficiálních snímků nebo v udělování akreditací do válečných zón fotožurnalistům.

Cílem tohoto článku bylo kromě nastínění současné práce s novinářskou válečnou fotografií v učebnicích rovněž upozornit na to, jaký vliv mohou mít fotografie na formování obrazu různých konfliktů 20. století a současnosti. Fotografie hraje ve formování paměti v době vysokých nároků na naše pamatování důležitou roli. Spoléháme na její roli doslovného „zmrazení“ okamžiků a jako svědka historických událostí. K archivním fotografiím je však nutné přistupovat s odstupem a s uvědoměním si záměru autora pro její pořízení. Snímek jako takový je otiskem „*názoru*“ autora na událost a není možné zreprodukovat celou scénu. I proto je nutné žá-

kům nastínit podíl fotografie na historii a její možné problematické aspekty a naučit je kritickému přístupu.

Poznámky:

- ¹ Do češtiny může být přeloženo jako „obrat k propojenosti“.
- ² Tento strach postihuje v angličtině zkratka FOMO – Fear of missing out.
- ³ V originále postmemory.
- ⁴ Marta Zarzycká a Martijn Kleppe (2013) popisují vizuální tropy jako opakující se témata ve fotografii. Opakujících se vzorců si všiml jako první v umění Aby Warburg a označil to pojmem *Nachleben* (Didi-Huberman, 2009).
- ⁵ Rozsáhlý výzkum na tuto problematiku provedla například Mgr. Andrea Průchová Hrůzová, PhD. v disertační práci *Figury a stopy paměti. Proměny dynamiky kulturní paměti ve vztahu k vizuální kultuře*.
- ⁶ Robert Capa stále patří k největším jménům novinářské válečné fotografie. Především jeho snímky z období španělské války a druhé světové války jsou dodnes vystavovány a ceněny.
- ⁷ Nejednalo se o jediné případy výstřižků z ikonických fotografií. Necitlivý ořez ovšem může být považován za formu manipulace (Lábová a Láb, 2009).
- ⁸ Snímek byl pořízen několik dní po osvobození Berlína.
- ⁹ Novinářská fotografie je založena na autentičnosti okamžiku bez zásahu fotografa. Někteří autoři ale pro větší efekt snímku najímají herce nebo využijí okolí, aby dosáhli perfektní expozice a kompozice.
- ¹⁰ O její autentičnosti stále panují spekulace, dodnes ale nebyl vynesena jasný rozsudek.
- ¹¹ V jednom případě v učebnici *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí* (Didaktis) je poukázáno na jeho ikoničnost, k tomu je zmíněno i její zinscenování. Chybí ale autor snímku.

Literatura:

- BARTHES, R., FULKA, J. *Mytologie*. Praha: Dokořán, 2018.
- BARTHES, R., PETŘÍČEK, M. *Světlá komora: poznámka k fotografii*. Praha: Fra, 2005.
- DIDI-HUBERMAN, G., FULKA, J. *Ninfa moderna: esej o spadlé drape-
rii*. Praha: Agite/Fra, 2009.
- ERLL, A., NÜNNING, A., YOUNG, S. B. (eds.) *Cultural memory studies:
An international and interdisciplinary handbook*. De Gruyter, 2008.
- ERLL, A., YOUNG, S. B. *Memory in culture*. Houndmills, Basingstoke,
Hampshire: Palgrave Macmillan, 2011.
- FLUSSER, V., KOSEKOVÁ, B., KOSEK, J., THEIN, K. *Za filosofii fotogra-
fie*. Praha: Fra, 2013.
- GRACOVÁ, B., LABISCHOVÁ, D. Současná teorie a praxe dějepisného
vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 2012, s. 516–543.
- HERINK, J. *Revize RVP – Člověk a společnost. Vzdělávací obor Dějepis*.
Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019.
- HIRSCH, M. *Family frames: photography, narrative and postmemory*.
Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- HIRSCH, M. *The generation of postmemory: writing and visual culture
after the Holocaust*. New York: Columbia University Press, 2012.
- HOSKINS, A. *Digital memory studies: media pasts in transition*. London:
Taylor and Francis, 2017.
- LABISCHOVÁ, D. Co nás zajímá na historii? Z empirického výzkumu
historického vědomí. *Dějiny a dějepis*, 2012, s. 334–342.
- LABISCHOVÁ, D. Badatelsky orientovaná výuka-základní paradig-
ma pro tvorbu moderní učebnice dějpisu. *Dějiny a dějepis*, 2014,
s. 110–127.
- LÁBOVÁ, A., LÁB, F. *Soumrak fotožurnalistu?: manipulace fotografií
v digitální éře*. Praha: Karolinum, 2009.
- MÄENPÄÄ, J. Distributing ethics: Filtering images of death at three
news photo desks. *Journalism*, 2022, pp. 2230–2248.
- NEWMAN, N et al. *Digital News Report 2023*. 2023.
- POGAČAR, M. *Culture of the Past. Digital Memory Studies* [online]. 1.
Routledge, 2018, s. 27–47 [cit. 2022-06-11].

- PRŮCHOVÁ, A. *Figury a stopy paměti. Proměny dynamiky kulturní paměti ve vztahu k vizuální kultuře*. Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd, 2018. Disertační práce.
- SONTAG, S., FANTYS, P. *S bolestí druhých před očima*. Praha: Paseka, 2011.
- SONTAG, S., VANČÁT, P. *O fotografii*. Praha: Paseka, 2002.
- ZARZYCKA, M., KLEPPE, M. Awards, archives, and affects: tropes in the World Press Photo contest 2009. 11. Media, culture & society [online]. London, England: SAGE Publications, 2013, Vol. 35, Nr. 8, pp. 977–995 [cit. 2022-06-18].
- ZELIZER, B. (ed.). *Visual culture and the Holocaust*. A&C Black, 2001.

Kontakt na autorku příspěvku:

Zuzana Jarolímková
Institut komunikačních studií a žurnalistiky
Fakulta sociálních věd
Univerzita Karlova
Smetanovo nábřeží 6
110 01 Praha 1
e-mail: zuzana.jarolimkova@fvs.cuni.cz

Intergenerational family narratives and their measurement among adults in the Czech Republic

Tereza RYNEŠOVÁ

Abstract: This text is a pilot study of a new method for measuring the level of knowledge of intergenerational family narratives among adults in Czech Republic, the Intergenerational Family Knowledge Questionnaire (in Czech language Dotazník mezigeneračních rodinných znalostí or DMRZ). The text first briefly introduces different types of family narratives with a focus on the characteristics of intergenerational family narratives. The main part of the text presents the creation of DMRZ. This method is based on the verification of knowledge of family history, which the individual knows from the stories of his ancestors. Three main thematic areas (knowledge of parents, grandparents, and early personal history) were defined, for which a total of 70 items were created. The pilot study was conducted on a sample of 107 Czech-speaking adults (63% women). Confirmatory factor analysis showed a better fit of the two-factor model consisting of 16 items from the thematic areas of knowledge about parents and grandparents. The newly developed method shows high internal consistency. The DMRZ is currently ready for research use and further validation.

Key Words: Family narratives; Intergenerational family narratives; Questionnaire; Identity; Psychological well-being.

Introduction

People are natural storytellers. Every day they construct and share stories about themselves and their experiences and what they mean to them. Also, research shows that narratives are fundamental to human and relationship development and sense of cultural belonging (Bruner, 1990; McAdams, 2001; McLean & Syed, 2016). Consistently storytelling is also a part of mundane family interactions. During a day people live through many events, some of them they experience with their families, while others they go through without them, but they usually find an appropriate opportunity (often at the end of the day at dinner table) to share their stories with their families (Bohanek et al., 2009). Three elemental characteristics of family narratives were described by Pratt and Fiese (2004). First, storytelling is an act through which children learn how to become competent storytellers; second, stories have specific messages, so both children and adults can receive valuable information from them, which is often consistent with cultural norms; third, stories help create a personal identity that develops over time and integrates lived experiences into a meaningful and complex phenomenon. Besides that, family narratives play an important role in the construction and transmission of family identity and family memory and additionally they help increase intimacy and cohesion among family members (Nelson & Fivush, 2004; Norris et al. 2004; Sobotková & Švaříčková Slabáková, 2018; Preiss & Vizinová, 2023).

Different types of family narratives describe the Ecological model of family narratives (Fivush & Merrill, 2016; adaptation of this model can be seen in figure 1). This model is based on the ecological systems theory (see Bronfenbrenner, 1979) and Narrative Model of Self (see McLean, 2016), both emphasize that the study of the development of any individual must also include his surroundings. Model describes three dynamically interacting systems of family narratives: shared family narratives, communicative family narratives, and family history narratives. At the center of this model there is an *autobiographical memory*, which includes memories of

personal experiences, which are most often in the form of stories or their fragments (Berntsen & Rubin, 2012; Čermák, 2004). Autobiographical memories are closely related to the narrative identity, which can be defined as an internalized and constantly evolving story that integrates a reconstructed past, a perceived present, and an imagined future to provide life with some degree of unity and purpose (McAdams, 2018). The next level of the model consists of *shared family narratives*, which include stories about shared experiences that are co-constructed by family members when remembering together. Thus, shared family narratives are both directly experienced and narrated by the family (Fivush & Merrill, 2016). Shared family narratives are especially important at an early age, as they provide the foundation for children to learn to meaningfully describe personal experiences (Fivush et al., 2011). Numerous studies reported that family reminiscing help children to develop autobiographical memory skills, understanding of self and emotions (Fivush, 2007; Fivush & Sales, 2006; Laible, 2004). *Communicative family narratives* are the stories about events experienced by the teller but not by the listener. This includes stories of what individual family members did during the day ("Today I" narratives), e.g., children experiences from school or parents from work. Through these narratives are family members exposed to worlds larger than they can directly experience. (Merrill & Fivush, 2016). Also through repeated interactions with others are stories of personal experiences processed, edited, reinterpreted, and subject to a range of social and discursive influences, which play an important role in the process of building of narrative identity (McAdams & McLean, 2013). The *wider family history* includes stories that neither the tellers nor the listeners have directly experienced. This includes stories about great-grandparents and family ancestors that have moved into family myths that are passed down through generations (Fivush & Merrill, 2016). In the course of being passed down from generation to generation, the stories gradually become shorter, details are lost and sometimes even the entire context of events disappear (Sobotková & Švaříčková Slabáková, 2018). Importantly all the family narra-

tives are surrounded and informed by a larger cultural narratives and myths that define the shape of a life and provide interpretive frameworks for lived experience, including stories that define our history, religion and master narratives framed by the mass media (McLean & Breen, 2016).

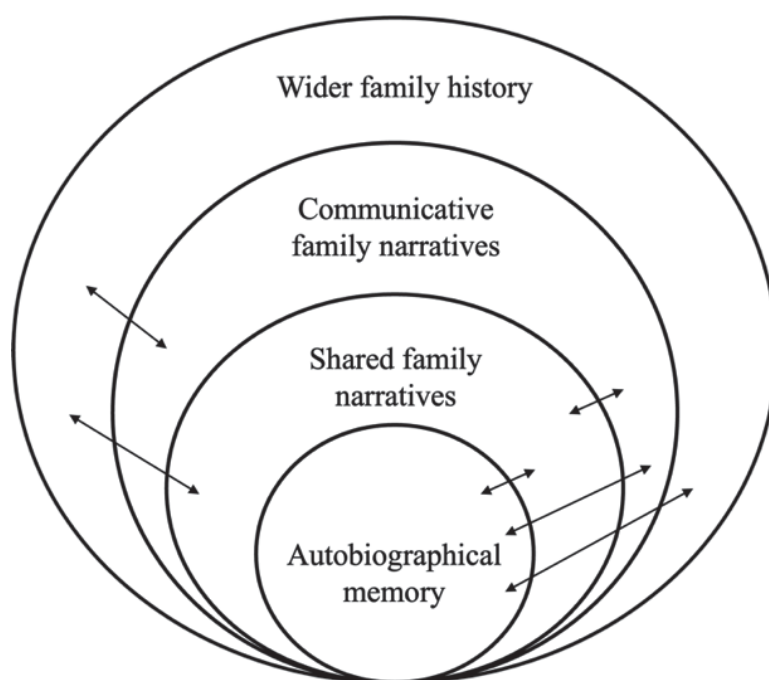


Figure 1. The Ecological model of family narratives
(adapted from: Fivush & Merrill, 2016).

1 Intergenerational family narratives

Intergenerational family narratives are a specific type of communicative family narratives. They can be defined as stories through which parents and grandparents share their own experiences from childhood, adolescence and young adulthood with their children or grandchildren (Merrill & Fivush, 2016). Most people share at least occasionally with their offspring stories from their own childhood and adolescence. These stories begin to appear early in child's development and are typically repeated many times over time by different family members (Fivush 2008). Narratives are often cued by the context of the ongoing conversation (e.g., "I went through

something similar when I was your age...”), thus the older member explicitly brings his narrative into the younger member’s narrative, expressing intergenerational links between their experiences. (Fivush & Merrill, 2016). *Parents and grandparents* tell stories from their childhood and adolescence most often to pass on life lessons and values. Stories about their experiences are typically connected with some advice or recommendation, as they are told in the hope that young generation will learn from their past behavior. Exemplary behaviors (e.g., a concrete example of how to succeed) as well as personal failures (e.g., an example of transgression) can be described through these narratives (Ryan et al., 2004; Merrill et al., 2017). Sharing stories about past experiences provides storytellers with an opportunity to leave a positive legacy of self and prove his care and concern for the future generations, which are essential premises for generative interest and behavior (Erikson, 1994; McAdams et al. 1997). Most common topics of intergenerational stories tend to be relationships, leisure and medical difficulties (Chen et al., 2021), but studies also indicates that female narratives usually include more details on emotions and relationships, whereas male narratives focus on achievement (Zaman & Fivush, 2011). Intergenerational narratives seem to have an important function in the psychosocial development *in adolescence*, when social pressures encourage adolescents to “define who they are” and primary development concern becomes the exploration of identity (Erikson, 1994). Stories told about everyday experiences define who we are (Fivush, 1998, McAdams, 2001). Listening to intergenerational stories help adolescents with connecting their own experiences to a broader context and with the creation of the meaning of the situation they lived through (Pratt et al, 2008). One’s personal narratives can be used to express one’s identity to others, but also other’s narratives can be used as a framework for understanding one’s identity (Fivush et al., 2011). Considering that stories based on personal experiences are not enough for a comprehensive understanding of oneself, stories about other people’s experiences (especially stories of significant others) also become part of the individual narrative

identity. It is not important whether an individual fully or partially identify with the stories of ancestors (e.g., just like my grandfather, I also stand up for the weak) or adopt a dismissive attitude towards them (e.g., unlike my grandmother, I do not wait for my husband to take care of me), these stories help shape one's identity and provide a foundation for navigating life events during adolescence and early adulthood (McLean, 2016). Research now indicates that the process of intergenerational transmission through family stories is important not only for psychosocial development of individuals but also for their emotional well-being (e.g., Duke et al., 2008; Fivush et al. 2011; Merrill & Fivush, 2016; Chen et. al, 2021). For instance, Duke et al. (2008) reported that adolescents who knew more about family history exhibit higher self-esteem, more internal locus of control, lower levels of anxiety and less behavioral problems. Studies on the mechanism underlying the role of family memory and emotional wellbeing shows that gender, culture, attachment style as well as content of shared memories seem to be a critical factor underlying the way stories are told and how they influence mental health (e.g., Fivush, 1989; Bohanek et al., 2008; Zaman & Fivush 2013; Merrill et al., 2017). For instance, mothers tend to focus more on positive emotion when talking to daughters but discuss positive and negative emotions equally with sons (Fivush, 1989). Additionally, relation between intergenerational narratives and emotional well-being were observed especially in adolescents that retell stories of same-gender parent (Merrill et al., 2017). It is still unclear how exactly biographical knowledge affects well-being, but knowledge of intergenerational family narratives seems to be a promising indicator.

1.1 Measuring intergenerational family narratives

Currently, in English-speaking countries, Duke's method called "*Do You Know?*" (see Duke et al., 2008), which consists of 20 questions (sometimes also called "*The 20 Questions*"), is used to measure intergenerational narratives. This questionnaire method is intended for adolescents and its items are aimed at verifying knowledge of family history. The subject answers yes or no to questions rela-

ted to the life of his ancestors (e.g., Do you know some of the jobs that your parents had when they were young?). Intergenerational narratives can be also verified qualitatively using interviews or written statements, when individuals are directly asked to share a story about their parents or grandparents from their childhood, adolescence, or young adulthood. This approach is used more for the qualitative examination of variables (like the thematic coherence of the narrative, subjective perspective), than for determining the overall level of knowledge of family history. The authors of this text are not aware that there is currently a suitable tool for measuring the level of knowledge of intergenerational narratives in Czech Republic.

2 Objective of the study

The authors set themselves the goal of creating a pilot method that would enable the measurement of knowledge of intergenerational family narratives in adults in Czech Republic. A simple translation of Duke's method (Duke et al., 2008) did not seem appropriate due to the cultural specificities of some items (e.g. Do you know the national background of your family?). Therefore, the authors of this study decided to create a method similar to the Duke's questionnaire and to make a pilot test to verify its psychometric characteristics. Considering that the authors are trying to create a short and quick method, they tried to keep a similar number of items as in "Do you know?" (around 20 questions). Authors hypothesized that the instrument to measure intergenerational narratives would have a three-factor structure and theoretically expected relationships with other variables. When creating the pilot version of the questionnaire, authors followed DeVellis's (2003) guidelines for developing scales and questionnaires. The questionnaire method was created through the following steps: 1. precise definition of the measured phenomenon and its placement in the context of theories, 2. generation of many items reflecting hidden variables, 3. determination of the format for measurement, 4. reviewing of the items by

a panel of experts 5. inclusion of a validation item, 6. finalizing the pilot version of the method.

2.1 Definition of the measured phenomenon, generation of items and measurement format

The DMRZ follows the concept used in “*Do You Know?*” to measure the level of knowledge of intergenerational family narratives using family history knowledge questions. Authors hypothesized that the level of knowledge of intergenerational family narratives would be reflected in the knowledge of family history that the individual cannot remember on his own. Authors have defined 3 main subject areas (information about parents, grandparents, and early personal history) and several categories (knowledge about personalities, times, important events, places, relationships, occupations, schooling etc.). The items were created systematically by combining the main thematic areas with individual categories. E.g., the item “*Do you know where your mother grew up?*” was created by combining the topic area “*parents*” and the category “*place*”. A total of 112 items were generated in this way. During the generation, we tried to avoid content that individuals might know from sources other than the narration (e.g., from photographs or old films). We also tried to minimize topics to which individuals would answer negatively for reasons not directly related to knowledge of family history (e.g., to the item “*Do you know where your parents were married?*” respondents could answer negatively because their parents never got married, not because they lack knowledge of family history). The items are in the format of questions that can be answered with “*yes*” or “*no*” (the same scoring is used in the “*Do you know?*” method).

2.2 Expert panel and validation item

All generated items were evaluated by five experts from the field in terms of comprehensibility, readability, and content validity. Based on their evaluation, items that appeared too long, difficult to understand (e.g., use of double negative) and with insufficiently relevant content to the purpose of the measurement were excluded. Minor

stylistic adjustments were made, and the terminology used was also unified. Considering that the results of questionnaire methods can be intentionally distorted because of the desired answering style of the respondents (Minarčíková et al. 2017; Paulhus et al., 2003), authors decided to include a validation item that can increase the chances of achieving valid results (DeVellis, 2003). Also, the questionnaire method *“Do you know?”* includes an item that is outside the reality of any family history (*“Do you know about a relative whose face ‘froze in a grumpy position because he or she did not smile enough?’”*). For the reasons described above authors also included a similar item adapted to the Czech environment in their newly created method (*“Do you know of a relative who tried to squint and he remained with it?”*).

2.3 Pilot version

The pilot version of the Intergenerational Family Knowledge Questionnaire (DMRZ) contained 70 items from the thematic areas mentioned before. Furthermore, two questions about demographic data (gender, age), one validation item and one item examining the attention of the respondents were included (*“Did you try to answer the previous questions thoughtfully?”*).

2.4 Participants

DMRZ is intended for Czech-speaking adults, therefore the same population was also used for the pilot verification of the method. The research group consisted of 107 respondents (67 women, 40 men). Most respondents were between the ages of 20 and 30 (64 people), then between 30 and 40 (34 people), the minority consisted of the group between 40 and 50 (5 people) and over 50 (4 people). The questionnaire was administered online using Google docs and Vypĺňto.cz. Part of the forms were also completed by the pencil-paper method during personal meetings. Data collection took place for 1 month (from November to December 2021). Completing of the questionnaire was anonymous and voluntary. Data collection was carried out by non-random opportunity selection based on the

willingness of respondents without any honorarium. Respondents who did not pass the control items were not included in the research group.

2.4 Statistical data analysis (asi 2.5?)

From the proposed 70 items of the pilot version, we tried to create a shortened version, the optimal number of which would be up to twenty items. We used the Jamovi program to analyze the data. The most suitable items were selected based on reliability analysis and item rest correlation, the optimal number of items was selected based on confirmatory factor analysis and goodness of fit indexes using RMSEA, CFI and TLI indexes. Values below 0.08 for the RMSEA index and ≥ 0.95 for the CFI and TLI indexes were considered acceptable (Marsh et al., 2004; Schermelleh-Engel et al., 2003). To assess the internal consistency of individual subscales, we used Cronbach's alpha coefficient and criteria $\alpha \geq 0.9$ = excellent; ≥ 0.8 = good; ≥ 0.7 = acceptable; ≥ 0.6 = debatable; ≥ 0.5 = weak and < 0.5 = unacceptable (George & Mallery, 2013). Regarding descriptive statistics, for each item we found its mean, standard deviation, correlation with the rest of the scale, and Cronbach's coefficient of the subscale in case the item was excluded from the subscale. The correlation values were interpreted according to the criterion: $r \geq 0.5$ = high; ≥ 0.3 = medium; ≥ 0.1 = low; ≥ 0 = negligible (Cohen, 1988). We verified the normality of the distribution using Shapiro-Wilk tests and coefficients of skewness and kurtosis.

3 Results

Based on reliability analysis and item rest correlation, the most appropriate items were selected from three factors – parents, personal history, and grandparents. Considering the weaker statistical parameters of the personal history factor, we decided to also verify a two-factor model consisting of items from the parent and grandparent factors. We reached the optimal model by comparing the

statistical parameters of models with two and three factors. The first model considered included 9 items from the parent factor, 7 from the personal history factor and 9 from the grandparent factor. The second model consisted of 8 items from the parent factor and 8 items from the grandparent factor. Relatively good statistical parameters were shown by both models (RMSEA values below 0.08 and CFI and TLI values ≥ 0.90), however, according to our criteria, acceptable statistical parameters (RMSEA values below 0.08 and CFI and TLI values ≥ 0.95) showed only the two-factor model. Based on better statistical parameters and a more appropriate length, the two-factor model of the questionnaire method was finally found to be more suitable for the purpose of measuring intergenerational family narratives. The statistical parameters of both models are shown in Table 1.

Table 1: Goodness of fit indexes

	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
3 factor model	321	272	0.916	0.907	0.0409
2 factor model	105	103	0.994	0.993	0.0142

Note: CFI – comparative fit index, TLI – tampa luis index, RMSEA – rooth means square error approximation.

We measured the reliability of the final (two-factor) version of the DMRZ using the internal consistency coefficient of Cronbach's alpha, which was acceptable for the parent factor (reached a value of 0.790) and good for the grandparent factor (with a value of 0.805). Descriptive statistical data and some other psychometric characteristics of the final model of the DMRZ are summarized in Tables 2, 3 and 4. As Table 3 shows, the correlations of individual items from the parent scale with the rest of this scale reach acceptable values (> 0.3), ranging from 0.329 to 0.58. As Table 3 shows, the correlations of individual items from the grandparent scale with the rest of this scale also reach acceptable values, ranging from 0.423 to 0.633 (see Table 4).

Table 2 Descriptive characteristics of the parent factor items of DMRZ

no.	item	mean	sd	item-rest correlation	Cronbach's α if item dropped
1.	Víte o nějaké zatěžkavací životní situaci, kterou musela vaše matka nebo otec v mládí řešit?	0.738	0.442	0.535	0.761
2.	Víte, jaký vztah měl některý z vašich rodičů se svými rodiči v období dospívání?	0.729	0.447	0.502	0.766
3.	Víte, o nějakých dětských prohřešcích vaší matky nebo otce?	0.598	0.493	0.494	0.767
4.	Víte o nějaké situaci, kdy se vaše matka nebo otec jako mladí ocitli v nesnázích?	0.467	0.501	0.570	0.754
5.	Víte o nějakém úspěchu vaší matky nebo otce z doby, kdy byli mladí?	0.617	0.488	0.585	0.752
6.	Víte o nějakých nemocech či zraněních, které vaše matka nebo otec utrpěli, když byli mladí?	0.645	0.481	0.420	0.779
7.	Víte o nějakých bývalých láskách či nápadnících vaší matky nebo otce?	0.710	0.456	0.329	0.788
8.	Víte o nějaké životní lekci, kterou vaše matka nebo otec dostali v mládí?	0.449	0.500	0.532	0.760

Table 3 Descriptive characteristics of the grandparent factor items of DMRZ

no.	item	mean	sd	item-rest correlation	Cronbach's α if item dropped
9.	Víte, jaký byl některý z vašich prarodičů jako dítě?	0.346	0.478	0.633	0.766
10.	Víte o nějakých dětských prohřešcích některého z vašich prarodičů?	0.271	0.447	0.456	0.792
11.	Víte, jak trávil některý z vašich prarodičů volný čas v období dospívání?	0.458	0.501	0.622	0.767
12.	Víte, jaký vztah měl některý z vašich prarodičů se svými rodiči?	0.579	0.496	0.510	0.784

no.	item	mean	sd	item-rest correlation	Cronbach's α if item dropped
13.	Víte o nějaké zatěžkavací životní situaci, kterou musel některý z vašich prarodičů v mládí řešit?	0.617	0.488	0.496	0.786
14.	Víte, jaké měl některý z vašich prarodičů zájmy v mládí?	0.393	0.491	0.531	0.781
15.	Víte o nějakých nemocech či zraněních, které některý z vašich prarodičů utrpěl, když byl mladý?	0.308	0.464	0.423	0.796
16.	Víte o nějakých veselých příhodách, které zažil některý z vašich prarodičů v mládí?	0.533	0.501	0.467	0.791

Table 4 shows the average raw scores, standard deviations, minimum and maximum points achieved in the given scale, skewness, and kurtosis. The skewness values for both factors and the overall questionnaire are between -1 and 1, the kurtosis values are between -3 and 3. The Shapiro-Wilk value for the Parents factor and the Grandparents factor is less than 0.001, which means that none of the factors reach the normal distribution. The overall questionnaire achieves a normal distribution ($W = 0.956$; $p = 0.001$). The mutual correlation of both factors is sufficient (0.485).

Table 4 Descriptive statistics of raw scores (N=107)

	Min.	Max.	Mean	Sd	Skewness ¹	Kurtosis ²
Parents	0	8	4.95	2.42	-0.204	-1.36
Grandparents	0	8	3.5	2.52	0.35	-1.06
DMRZ	1	16	8.46	4.26	-0.0327	-1.12

Note: ¹ – std. error skewness = 0.234 ² – std. error kurtosis = 0.463

4 Discussion

The goal of our pilot study was to propose a method for measuring the level of knowledge of intergenerational family narratives among adults in Czech Republic and verify its psychometric characteris-

tics. As a starting point for our work, we chose the already existing questionnaire “Do you know?”, which is used for these purposes in English-speaking countries, but its simple translation did not seem appropriate considering the cultural differences between the Czech and American environments. The goal was to create a shortened version of the originally proposed seventy item pilot version of the newly designed questionnaire (with an optimal number of twenty items). We originally assumed a three-factor structure of the questionnaire, however, considering the weaker statistical parameters of the personal history factor, we decided to also verify a two-factor model consisting of items from the parent and grandparent factors. In the end, we found better fit of the two-factor model, which consisted of 16 items – 8 from the parent factor and 8 from the grandparent factor. The selected 16-item version of the Intergenerational Family Knowledge Questionnaire (DMRZ) showed overall good statistical parameters (the internal consistency of the parent factor reached 0.791 and the grandparent factor 0.805).

Of course, several limitations must be considered when interpreting the results of this pilot study. We consider the sample selection method to be the main limitation of the study. We obtained respondents through a non-random selection based on respondents’ willingness to complete the questionnaire without the right to any reward. We did not work with a representative sample of the population, in our study women (63%) and respondents between the ages of 20 and 40 (92%) prevailed. The way the questionnaire was administered can be seen as another limitation of our study, since most of the data was collected online. This data collection does not allow control over data collection, on the other hand, it guarantees respondents much greater anonymity than the pencil-and-paper method. We also see a potential limit in the sample size.

Despite the limitations, our pilot study demonstrated sufficiently good and acceptable basic psychometric characteristics of the questionnaire for measuring knowledge of intergenerational family narratives DMRZ. Considering that past research on the intergenerational transmission explores the important role of the knowledge

of family history regarding one's identity, wellbeing, and mental health across generations, we believe that the topic of intergenerational family narratives could find application in many areas of psychology, especially in counseling and clinical psychology.

Conclusion

The results of the study confirmed the generally good psychometric characteristics of

Intergenerational Family Knowledge Questionnaire (DMRZ) administered to the Czech adult population. Analyses showed a better fit of the two-factor model consisting of 16 items from the thematic areas of knowledge about parents and grandparents. The DMRZ is now ready for further testing, we believe that this study is the first step to enable a gradual exploration of the possibilities of this method. The questionnaire is now ready for further research use.

Literature:

- BERNTSEN, D., RUBIN, D. C. (eds.) *Understanding autobiographical memory: Theories and approaches*. Cambridge University Press, 2012.
- BOHANEK, J. G. et al. Narrative interaction in family dinnertime conversations. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University. Press)*, 2009.
- BOHANEK, J. G., MARIN, K. A., FIVUSH, R. Family narratives, self, and gender in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 2008, Vol. 28, Nr. 1, pp. 153–176.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press, 1979.
- BRUNER, J. S. *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Harvard university press, 1990.
- COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press, 2013.

- ČERMÁK, I. Autobiografická paměť a životní příběh. Collection of studies of the Philosophy Faculty of the University of Brno. 2004.
- DEVELLIS, R. F. *Scale development: Theory and applications*. Sage publications, 2003.
- DUKE, M. P., LAZARUS, A., FIVUSH, R. Knowledge of family history as a clinically useful index of psychological well-being and prognosis: A brief report. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 2008, Vol. 45, Nr. 2, p. 268.
- ERIKSON, E. H. *Identity and the life cycle*. WW Norton & company, 1994.
- FIVUSH, R. Exploring sex differences in the emotional content of mother-child conversations about the past. *Sex Roles*, 1989, Vol. 20, pp. 675–691.
- FIVUSH, R. Gendered narratives: Elaboration, structure, and emotion in parent-child reminiscing across the preschool years. In *Autobiographical memory*. Psychology Press, 2014. pp. 79–103.
- FIVUSH, R. Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal*, 2007, Vol. 35, pp. 37–46.
- FIVUSH, R. Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory studies*, 2008, Vol. 1, Nr. 1, pp. 49–58.
- FIVUSH, R., MERRILL, N. An ecological systems approach to family narratives. *Memory Studies*, 2016, Vol. 9, Nr. 3, pp. 305–314.
- FIVUSH, R., SALES, J. McDermott. Coping, attachment, and mother-child narratives of stressful events. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 2006, pp. 125–150.
- FIVUSH, R., BOHANEK, J. G., ZAMAN, W. Personal and intergenerational narratives in relation to adolescents' well-being. *New directions for child and adolescent development*, 2011, pp. 45–57.
- FIVUSH, R., BOHANEK, J. G., ZAMAN, W. Personal and intergenerational narratives in relation to adolescents' well-being. *New directions for child and adolescent development*, 2011, 2011, pp. 45–57.
- GEORGE, D. *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update*. Pearson Education India, 2011.

- CHEN, Y. et al. Mother, father, and I: A cross-cultural investigation of adolescents' intergenerational narratives and well-being. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 2021, Vol. 10, Nr. 1, pp. 55–64.
- LAIBLE, D. Mother-child discourse in two contexts: links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental psychology*, 2004, Vol. 40, Nr. 6, p. 979.
- MARSH, H. W., HAU, K. T., WEN, Z. In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural equation modeling*, 2004, Vol. 11, Nr. 3, pp. 320–341.
- MCADAMS, D. P. *The psychology of life stories & Review of General Psychology*, 2001, Vol 5, Nr. 2.
- MCADAMS, D. P. Narrative identity: What is it? What does it do? How do you measure it? *Imagination, cognition and personality*, 2018, Vol. 37, Nr. 3, pp. 359–372.
- MCADAMS, D. P., MCLEAN, K. C. Narrative identity. *Current directions in psychological science*, 2013, Vol. 22, Nr. 3, pp. 233–238.
- MCADAMS, D. P., et al. Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of personality and social psychology*, 1997, Vol. 72, Nr. 3, p. 678.
- MCLEAN, K. C. *The co-authored self: Family stories and the construction of personal identity*. Oxford University Press, USA, 2016.
- MCLEAN, K. C., BREEN, A. V. 24 Selves in Emerging Adulthood. *The Oxford handbook of emerging adulthood*, 2016.
- MCLEAN, K. C., SYED, M. Personal, master, and alternative narratives: An integrative framework for understanding identity development in context. *Human Development*, 2016, Vol. 58, Nr. 6, pp. 318–349.
- MERRILL, N., FIVUSH, R. Intergenerational narratives and identity across development. *Developmental Review*, 2016, Vol. 40, pp. 72–92.
- MERRILL, N., SRINIVAS, E., FIVUSH, R. Personal and intergenerational narratives of transgression and pride in emerging adulthood: Links to gender and well-being. *Applied Cognitive Psychology*, 2017, Vol. 31, Nr. 2, pp. 119–127.

- MINARČÍKOVÁ, N. et al. Česká verze dotazníku přehánění vlastních znalostí–převod metody a pilotní studie. *E-psychologie (E-psychology)*, 2017, roč. 11, č. 2, s. 34–46.
- NELSON, K., FIVUSH, R. The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological review*, 2004, Vol. 111, Nr. 2, p. 486.
- NORRIS, J. E., KUIACK, S., PRATT, M. W. As long as they go back down the driveway at the end of the day: Stories of the satisfactions and challenges of grandparenthood. *Family stories and the life course: Across time and generations*, 2004, pp. 353–373.
- PAULHUS, D. L. et al. The over-claiming technique: measuring self-enhancement independent of ability. *Journal of personality and social psychology*, 2003, Vol. 84, Nr. 4, p. 890.
- PRATT, M. W., FIESE, B. H. (eds.) *Family stories and the life course: Across time and generations*. Routledge, 2004.
- PRATT, M. W. et al. Intergenerational transmission of values: Family generativity and adolescents' narratives of parent and grandparent value teaching. *Journal of Personality*, 2008, Vol. 76, Nr. 2, pp. 171–198.
- PREISS, M., VIZINOVÁ, D. (ed.) *Transgenerační přenos: trauma a odolnost*. Praha: Grada, 2023.
- RYAN, E. B. et al. Writing a connection: Intergenerational communication through stories. *Family stories and the life course: Across time and generations*, 2004, pp. 375–398.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K. et al. Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 2003, Vol. 8, Nr. 2, pp. 23–74.
- ŠVAŘÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, R., SOBOTKOVÁ, I. *Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění*. Praha: Triton, 2018.
- ZAMAN, W., FIVUSH, R. When my mom was a little girl...: Gender differences in adolescents' intergenerational and personal stories. *Journal of Research on Adolescence*, 2011, Vol. 21, Nr. 3, pp. 703–716.
- ZAMAN, W., FIVUSH, R. Stories of parents and self: Relations to adolescent attachment. *Developmental psychology*, 2013, Vol. 49, Nr. 11, p. 2047.

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Tereza Ryněšová

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

e-mail: tereza.rynesova@pedf.cuni.cz

Výchova k občanství v (nejen) České televizi

Roman CHRENČÍK

Citizenship education in (not only) Czech Television

Abstract: This study deals with the relationship between the Czech media, led by Czech Television, and citizenship education. The conducted research is of a qualitative nature, data collection took place in the form of semi-structured interviews with relevant stakeholders for the fields of education and media. The reality of questioning often turned the topic to the relationship between the media and education in general, as well as to the issue of social responsibility of the media. The research points to the absence of clearly formulated priorities for both key areas, namely civic education and the media. In addition to the specific educational plan, the civic education also lacks personalities who would become the driving force behind this topic. For the media, especially public service ones, there is the demand for the redefinition of the public service and the establishment of clear requirements for Czech Television incl. those regarding the topic of citizenship education.

Key Words: Citizenship education; Czech Television; Public responsibility; Media; Public service.

1 Občanské vzdělávání a jeho společenské postavení

Jak je již patrné z názvu tohoto dokumentu, zabývá se a priori participací médií při výchově k občanství či, chcete-li, občanské výchově. Z tohoto důvodu zde nebude přílišně rozebírána samotná problematika občanského vzdělávání, jež přísluší odborníkům z pedagogické oblasti. Z koncepčních dokumentů pro tuto oblast uveřejněných na webu Centra občanského vzdělávání (obcanske-vzdelavani.cz) a metodickém portálu Výchova k občanství (vychovakobcanstvi.cz) jsou zřejmé mj. prioritní oblasti, jimiž by se měla výchova k občanství zabývat. Často zmiňovanými – bez ohledu na stupeň vzdělání, u něhož s danými tématy přicházejí cílové skupiny do styku – jsou především evropská integrace, globální problémy světa, mezinárodní vztahy a politika, trestní řád, právní řád, základní práva a svobody, globalizace a vliv internetu, člověk ve virtuálním světě, sociální média a kyberbezpečnost (např. Matějka, Hotový, 2012 nebo Štěrba, nedat.). Uvedené oblasti korespondují s těmi, které jsou předávány budoucím pedagogům, jak ukazuje mj. studijní opora vytvořená na Ostravské univerzitě (Jarmara, 2013). Stěžejními tematickými celky tohoto dokumentu jsou občanství, občanská společnost, moderní demokracie, teorie demokracie, participační demokracie a výchova k aktivnímu občanství (tamtéž).

Cílem občanského vzdělávání pak podle Štěrby (nedat.) je odpovědný občan. K tomuto cíli dochází jednak prostřednictvím jednotlivých úrovní vzdělanosti občanů, kdy na počátku stojí zprostředkování základních vědomostí, následované porozuměním politice, samostatným úsudkem a konečně politickou angažovaností (Müller, nedat.). Z hlediska kompetencí se pak jedná o odbornou, metodickou a dále kompetenci k jednání a utvoření vlastního názoru (Štěrba, nedat.).

Ačkoliv je z řady studií (viz např. Osler, Starkey, 2006; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010, nebo Kahne, Westheimer, 2006) zřejmé, že výchova k občanství může být preventivním nástrojem vůči sociálně patologickým jevům a současně přispěvatelem k so-

cioekonomickému rozvoji společnosti, z postoje centrálních institucí až na úrovni celé Evropské unie je možné pozorovat jisté zanedbávání této oblasti. Vize rozvoje vzdělávání v Evropské unii do roku 2020 například vyjmenovávala celkem čtyři strategické cíle, jimiž byly: realizovat celoživotní učení a mobilitu v učení, zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy, podporovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství a zlepšit kreativitu a inovace (Strategie Evropa 2020), tyto obecné proklamace však již nebyly rozpracovány do konkrétních vzdělávacích cílů nebo reálných programů (Čáp, Matějka, Protivínský, nedat.).

Podobně vlažný postoj vůči občanskému vzdělávání je zřejmý také v rámci ČR, kde dosud nebyl vytvořen žádný rámec pro výchovu k občanství na celostátní úrovni. Stejně jako nejsou vytvářeny žádné konkrétní koncepce či dlouhodobé strategie, byť je možné pozorovat určité pokusy jako např. shora uvedené iniciativy reprezentované weby obcanskevzdelavani.cz a vychovakobcanstvi.cz (tamtéž). Výše uvedenému odpovídá také Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Ta sice formuluje občanské vzdělání jako bod v jedné ze svých strategických linií (1.5), nijak se ale nezabývá způsoby, jimiž by zde uvedených cílů mělo být dosaženo. Čáp, Matějka a Protivínský dále doplňují, že „problém je také v nízké hodnotě, kterou výchova k občanství ve školství má. Ve srovnání s přírodními vědami je to předmět méněcenný, zjevně proto, že se učitelům nedaří žákům přesvědčivě ukázat souvislost mezi výchovou k občanstvím a jejich světem mimo školu“ (Čáp, Matějka, Protivínský, nedat., s. 13).

Studie vydané v posledních letech přitom nasvědčují, že bude nezbytné nejenom tzv. přejít od slov k činům, tedy přetavit ustálené fráze a klišé ze strategických dokumentů do podoby reálných programů, ale také zabývat se komplexní proměnou kurikula vzhledem k technologickému pokroku, jenž činí budoucnost zejména mladých lidí dynamickou a nedeterminovanou (Jackson, 2019). Jackson v tomto ohledu konstatuje, že občanské vzdělávání musí seznámit mladé lidi s novými myšlenkami a postupy

na úkol repetitivního předávání ustálených sociálních vzorců (tamtéž). Neadekvátnost aktuálního stavu občanského vzdělávání kritizují také Giroux a Bosio, jež považují za nezbytný primárně rozvoj aktivní participace občanů včetně kritického myšlení a úvah o složitostech spojených s příslušností ke komunitnímu životu (Giroux, Bosio, 2021). Můžeme tedy konstatovat, že k tématu občanského vzdělávání a jeho směřování se vyvinul diskurz sahající od osobní zodpovědnosti, přes dodržování zákonů stávajícího systému až k podporování deliberativní participace (Zhang, Chen, Chia, Neoh, 2022).

1.1 Vzdělávání prostřednictvím médií

Pohledy na edukativní funkci médií se v jednotlivých studiích odlišují, zpravidla však spíše na úrovni mezi ryze funkcionalistickým východiskem až ke značně dogmatickému (z perspektivy důvěry v mediální moc). Studie z posledních přibližně deseti let, jež by se zabývaly vztahem médií a vzdělávání, a pochybovaly o možnostech a moci médií, se prakticky nevyskytují. Naopak lze předpokládat, že s úrovní jejich schopnosti generovat uživatelskou aktivitu (engagement) bude v brzké době přibývat studií, jako je například ta od Biparvy a Zemaniho, v níž se zabývají vztahem vzdělání a sociálních médií (Biparva, Zamani, 2016).

Funkcionalistický přístup je patrný např. z již letitých studií Buckinghama nebo Dahlgrena. První z autorů mj. konstatuje, že vliv médií na občanství nelze zredukovat na pouhé komunikování informace či budování porozumění, neboť média předávají celkový systém hodnot a přispívají ke srozumitelnosti vnějšího světa (Buckingham, 1997). Dahlgren potom doplňuje, že právě celkové vědomí přenášené médii je daleko podstatnější než pouhá dekontextualizovaná informace (Dahlgren, 1986). Podle Biparvy a Zemaniho by pak média měla být považována za efektivní prostředek k transmisi společenských vzorců, jimiž se zabývá právě občanské vzdělávání, neboť kromě sdělovací mají také aktivizační funkci (Biparva, Zamani, 2016).

Druhý z přístupů, jež je výše nazýván jako dogmatický, ale vhodnějším označením pro něj by snad byl „mediocentrický“, je reprezentován patrně ještě vyšším počtem studií. Podle Rasouliho a Zendeha mají média značnou kapacitu ke vzdělávání na všech úrovních, neboť hrají roli při formování společenských norem, hodnot, přístupů i celkového chování jedinců (Rasouli & Zendeh, 2011). Buckingham v další ze svých studií potom dodává, že média jsou centrálním, ne-li primárním pedagogem, neboť děti a mládež jim věnují daleko více pozornosti než jakékoliv jiné instituci vč. školy (Buckingham, 2003). Zde opět stojí za zmínku, že výsledky této studie jsou v současnosti již 20 let staré a způsob fungování sociálních médií a jejich „algoritmická moc“ mají potenciál tento efekt znásobovat. Jak potom uvádějí Stack a Deirdre, média jsou již tak spjata s našim každodenním fungováním, že jejich moc se stala naturalizovanou. I když vůči médií budeme skeptičtí, budeme se i tak pohybovat spíše v rovině srovnávání jejich narativů než budování nezávislosti na nich (Stack, Deirdre, 2006). Obdobný názor zastávají také McLaren a Kincheloe (2007). V neposlední řadě potom existuje řada studií potvrzujících, že využívání médií, samozřejmě především jejich zpravodajské části, může vést k získání politické znalosti a uvědomělosti (Chen and Chan, 2017; Zhang, 2016). Toto působení médií má svůj přesah až do podoby, kdy přimělo mnohé výzkumníky a akademiky zabývat se občanstvím ze širší (více globalizované) perspektivy (např. Vromen et al., 2015).

Vzhledem k výše uvedenému je potom nezbytné doplnit, že studie zabývající se vzájemným vztahem občanského vzdělávání a veřejnoprávních médií se dosud prakticky nevyskytují (realizátorem této studie nebyly identifikovány). Z této perspektivy se tak předkládaný výzkum pouští do dosud neprobádané oblasti. O té lze – kromě konkrétní programové nabídky České televize, potažmo zbylých vysílatelů televizního vysílání, – říci pouze to, co je uvedeno v Zákoně o ČT (Zákon č. 483/1991 Sb.), kde jsou ve § 2 popsány hlavní úkoly veřejné služby v oblasti vysílání.

2 Metodika výzkumu a použité výzkumné techniky

Předložený výzkum se zabývá postojem vybrané skupiny médií v čele s Českou televizí vůči občanskému vzdělání a prostorem, jež je této problematice věnován. Pro zhodnocení těchto aspektů tedy byla zvolena kvalitativní výzkumná metoda. Sběr dat probíhal prostřednictvím polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s relevantními stakeholdery pro dané téma. Tyto osoby byly vybrány na základě *analýzy stakeholderů*.

Autor v tomto ohledu čerpal ze svých profesních zkušeností a pro analýzu stakeholderů zvolil spíše evaluační přístup, za stakeholdery (zainteresované strany) tedy byly považovány takové subjekty, které mají zájem na tom, co se hodnotí, a které jsou zároveň v pozici, aby mohly výsledky hodnocení využít (Preskill a Jones, 2009). V úvodu analýzy stakeholderů také proběhlo šetření klíčových informantů představující vhodný způsob získání informací pro identifikaci zainteresovaných stran (Rossi a kol., 2004). Klíčovými informanty byli jednak zástupci Institutu komunikačních studií a žurnalistiky Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, ale také nejmenovaný soukromý mediální poradce.

Ačkoliv např. dle Markiewiczova (2005) základního rozdělení stakeholderů se dělí na tvůrce politik a vyšší management, realizátory a administrátory intervencí a uživatele služeb nebo klienty, pro účely této studie byla poslední ze skupin vynechána. Vzhledem k orientaci studie na postavení občanského vzdělávání v médiích nebyli uživatelé vyhodnoceni jako relevantní zainteresovaná skupina pro výzkum. Při volbě jednotlivých zainteresovaných stran bylo provedeno také zhodnocení jejich moci, legitimacy a schopnosti získat pozornost (Mitchell, Agle, a Wood, 1997, cit. v Bryson a kol. 2011). Na jeho základě proběhla autorova snaha získat pro rozhovor nejvíce relevantní (nejvýše postavené) stakeholdery z institucí uvedených níže v seznamu respondentů šetření. V zájmu zachování jejich anonymity, která byla ve většině případů podmínkou provedení rozhovoru, nelze ovšem konstatovat, zda-li a případně v kolika případech byly rozhovory uskutečněny s předsedy/vedoucími představiteli daných institucí.

Konkrétní seznam respondentů má tuto podobu:

- člen Rady ČT
- zástupce 2. úrovně managementu ČT,
- člen Stálé komise senátu pro sdělovací prostředky,
- člen senátního Výboru pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice,
- zástupce top managementu relevantní komerční televizní stanice,
- člen Výboru Poslanecké sněmovny pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu,
- zástupce projektu Výchova k občanství realizovaného za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Celkový počet respondentů tak čítal sedm. Autor studie měl zájem tento počet rozšířit o zástupce Rady pro rozhlasové a televizní vysílání. Ti se ale rozhovoru na vybrané téma odmítli zúčastnit. Vzhledem k orientaci studie směrem k médiím, a nikoliv ke vzdělávání se autor rozhodl neoslovovat vyšší počet respondentů z ryze vzdělávací sféry (např. zástupce MŠMT, vybraných vysokých škol či institucí jako CERMAT apod.). Stávající počet byl pak autorem vyhodnocen jako dostačující pro studii tohoto typu a poměrně nízkého rozsahu. Sběr dat probíhal v průběhu měsíce srpna 2023. Pět z rozhovorů proběhlo osobní formou, dva se uskutečnily prostřednictvím on-line videohovoru.

3 Stav občanského vzdělávání v ČR

Výsledky provedeného šetření jsou v souladu s informacemi uvedenými v odborných zdrojích, z nichž bylo čerpáno v úvodní části této studie. Respondenti se shodují, že občanské vzdělávání v ČR je poměrně zanedbané. Hned několik odpovědí přitom nasvědčuje, že na vině může skutečně být také pošramocená pověst oboru (předmětu) z normalizační doby. Oprostíme-li se od doby minulé, je zřejmé, že obor je pro svoji širokost obtížně uchopitelný z perspektivy různých strategií a koncepcí a jeho přínos a výsledky není

jednoduché komunikovat směrem k veřejnosti. Toto může být jeden z důvodu, proč není příliš populární pro politické představitele. I když se tedy stane, že je součástí konkrétního strategického dokumentu (např. shora uvedené Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+), není zde rozveden do konkrétních opatření ani projektů. Obvykle se pak řeší spíše konkrétní společenské problémy, které jsou vyhodnoceny jako aktuální. Jeden z respondentů v tomto ohledu uvedl konkrétní příklad z roku 2015, kdy se po útoku na redakci satirického časopisu Charlie Hebdo (Novinky.cz, 2015) začala napříč zeměmi Evropské unie intenzivně řešit problematika migrace.

Podle respondentů ze všeho nejvíce chybí konstruktivní diskuze společenských elit, do níž by byly zapojeny jak relevantní resorty (zejména ministerstva kultury, školství, mládeže a tělovýchovy, zahraničí apod.), tak odborníci z oblasti sociálních věd, psychologie aj. Chybět by přitom neměli ani zástupci neziskového sektoru a krajů, které mají přímý vliv na vzdělávací politiku jednotlivých škol. Podnět k tomuto typu diskuze ale musí přijít shora, tzn. od čelních politických představitelů v čele s ministry či premiérem. Jak ale ukazuje provedený výzkum, mezi elitami chybí političtí reprezentanti, kteří by toto téma „táhli“. Někteří z respondentů kritizovali také využití sociálních médií ze strany politiků, jimž slouží primárně jako prostředek sebe prezentace (na úkor komunikace zásadních společenských témat). Jeden z respondentů s nadsázkou prohlásil: „Můžeme sledovat premiéra, jak velmi často jezdí na Ukrajinu. Místo toho by klidně mohl vyjet do škol, protože když my se na to nepřipravíme v rámci škol, žádné zbraně nám tady nepomůžou, protože ta válka se odehrává i jinde.“

Třetí plochou mezi respondenty je téma vztahu občanského vzdělávání a (základní) školy jakožto primárního poskytovatele vzdělání ve společnosti. Ze šetření je zřejmé, že primárním zdrojem informací o výchově k občanství má být právě škola, současně však nelze veškerou zodpovědnost svalit výhradně na školu. Paralelně s ní by se měly na výchově k občanství podílet také rodiny a komunikovat s dětmi i témata, která jsou kontroverzní. Tento postoj

respondentů lze ilustrovat tvrzením jednoho z nich: „Stalo se takovým obligátním řešením říkat a házet to všechno na školu. Což si ale myslím, že je úplně špatně, protože škola opravdu nemůže řešit všechny problémy společnosti a rodiče se z toho chtějí dost často vyvléknout.“

Přesto je zřejmé, že rezervy existují i na straně škol. Respondenti jmenovali příklady několika základních i středních škol, kde k výuce z vlastní iniciativy přistupují velmi progresivně a inovátorsky. Údajně ale jde pouze o ojedinělé případy. Zbylé vzdělávací instituce a jejich vyučující inklinují k odvolávání se na rigidní systém. Za tím pochopitelně stojí také zanedbaná příprava budoucích pedagogů a dlouhodobě nízká prestiž pedagogických fakult v ČR. Negativním příkladem jsou rovněž odborná učiliště, u nichž je patrná minimální snaha o občanskou angažovanost studentů. Při poslední prezidentské volbě se tzv. studentských voleb kupříkladu účastnily pouhé jednotky učilišť, zatímco středních odborných škol i gymnázií byly desítky (Jeden svět na školách, 2022). Podobné statistiky přitom pouze posilují trvale nevalnou pověst učilišť.

Odhlédneme-li od formálního vzdělávání dětí a mladistvých i toho neformálního, jehož zprostředkovatelem by měla být rodina, je rovněž zřejmé, že zasáhnout občanským vzděláváním zbylé skupiny obyvatel je velmi obtížné. Za situace, kdy dospělí potřebují za svým vzděláváním vidět konkrétní výsledky (diplomy, tituly apod.), je prakticky nemožné je motivovat k vědomému učení se principů občanství. Zde nastupují dvě instituce, jež mají dle výsledků šetření potenciál edukovat širší vrstvy společností. První z nich jsou již zmínění názoroví vůdci, kteří by ani nutně nemuseli být z řad politiků, ale i z řad současných influencerů. Je pochopitelné, že z jejich perspektivy by pravděpodobně nepanoval zájem o přímé vzdělávání, ale přinejmenším by je bylo vhodné využít k seznamování se spojitostmi jednotlivých procesů demokratického systému a společnosti. Druhou jsou právě média, jejichž moc ovlivňovat názory širokých mas obyvatel, zůstává bezprecedentní.

Pokud jde o konkrétní témata, jimiž by se občanské vzdělávání mělo v současné době zabývat, navzdory turbulentnímu technolo-

gickému rozmachu a vzestupu umělé inteligence se těmito faktory respondenti prakticky nezabývali. Často zmiňovanými schopnostmi, na jejichž budování by mělo občanské vzdělání cílit, naopak byly vzájemný respekt, schopnost naslouchat, spolupracovat a řešit konflikty konstruktivním způsobem. Neboť jak uvedl jeden z respondentů, „jakákoliv diskuze ve veřejném prostoru probíhá naprosto destruktivně“. Tento názor je koherentní s požadavkem na vzdělávací systém týkající se odklonu od strohých faktů směrem k tzv. soft skills.

4 Výchova k občanství v médiích

Úvodem této podkapitoly je nezbytné stanovit vhodnou terminologii, zařadit zde uvedené údaje do kontextu a vytyčit hranice toho, co je v této studii považováno za média. Předložená studie navazuje na autorův rozsáhlý výzkumný projekt týkající se komparace veřejnoprávních médií ve Finsku, České republice a Srbsku, konkrétně potom provozovatelů televizního vysílání. K této mediální oblasti autor směřoval také při uskutečňování rozhovorů. Otázky se tak zpravidla týkaly televizního vysílání a jeho komerčního pojetí. Oddělení tohoto typu médií se ale v řadě případů ukazovalo pro respondenty jako problematické, nezřídka se tak bavili o českých médiích obecně. Přesto v tomto dokumentu dochází k pokusu o logické oddělení televizních (vysílacích) médií od zbytku.

V souvislosti s médii obecně se debata s respondenty šetření více nežli k čemukoliv jinému stáčela ke společenské odpovědnosti. U tohoto fenoménu na sebe ovšem narážejí dva diametrálně odlišné požadavky. První pramení z nespokojenosti s aktuálním stavem médií, která dle respondentů v současnosti jednak tíhnou ke zkratkovitosti obsahů, jsou založena především na senzačních titulcích, čímž zároveň selhávají v předávání kulturních vzorců, neboť jsou orientována primárně na zisk. Např. při poslední prezidentské volbě se také projevil aktivismus a tendenčnost některých novinářů a médií, v nichž působí (Kvasnička, 2023). Druhý se týká svo-

body médií a skutečnosti, že jakýkoliv zásah do chodu komerčního média je vždy omezením jeho volné působnosti, byť velmi parciálním. Respondenti se tak shodují, že jakýkoliv požadavek směrem ke komerčním médiím musí být formulován velmi opatrně. Vzájemný poměr těchto dvou požadavků lze ilustrovat konstatováním jednoho respondenta: „Nebudou-li k odpovědnosti stanoveny podmínky, není důvod ji provozovat. A dokud existuje veřejnoprávní televize, není nutné tyto podmínky vytvářet (a regulovat tak trh).“

Samotná televize může sloužit jako prostředek k edukaci, neboť i nadále prostupuje do všech domácností a mnoha cílových skupiny obyvatel. Dlouhodobě potom platí, že s přibývajícím věkem potenciálních konzumentů jejího obsahu se pro ně stává stále relevantnější (Atmedia, 2021). Nespornou výhodou televize také je, že je schopna produkovat formáty v podobě, kdy je edukace divákům zprostředkována nepřímo. A jak v tomto ohledu dodává jeden z respondentů šetření, „diváci přijímají edukaci lépe, pokud nevědí, že jsou edukováni“. Televize má však také podstatnou nevýhodu, jíž je právě nezájem mladších vrstev obyvatel. Respondenti se totiž vesměs shodli, že televize je schopna produkovat kvalitní obsah, zejména pak ta veřejnoprávní, ale ten se nedostává k odpovídajícímu množství lidí. Onu obtížně zasažitelnou skupinu přitom kromě mladších osob tvoří také část radikalizované společnosti, která vyhledává alternativní média, neboť v mainstreamová (k nimž televize patří) ztratila důvěru. Nezřídka byl pro svoji edukativní roli a názorovou rozmanitost oceňován rozhlas, primárně ten Český, i zde však platí, že naráží na bariéru poslechovosti a nezájmu řad cílových skupin.

Na uplatňování společenské odpovědnosti komerčních médií neexistuje mezi respondenty jednoznačný názor. Někteří z nich jsou přesvědčeni, že média společensky odpovědná nejsou a jsou motivována takřka výhradně komerčními principy. Toto stanovisko lze reprezentovat např. vyjádřením jednoho z účastníků výzkum: „ty komerční televizní kanály slouží k zisku z reklam a to všechno, co tam mezi ty reklamy vkládají, je víceméně nepodstatné“. Jiní potom zastávají názor, že komerční média zodpovědná jsou, pouze ze své

podstaty nemohou nabídnout komplexní řešení společensky relevantních témat. Jak ale vyplynulo konkrétně z vyjádření zástupce komerčního média, tyto instituce se snaží principy společenské odpovědnosti prosazovat prostřednictvím svých soap oper, do nichž vkládají témata jako domácí násilí, stalking, alkoholismus, ekologii apod.

5 Výchova k občanství v České televizi

Z provedeného šetření vyplývá, že Česká televize ve své službě veřejnosti obstává na poměrně dobré úrovni. Respondenty je také vnímána jako uchovatel národních hodnot, jež by měly být součástí výchovy k občanství. Velmi pozitivně byly hodnoceny zejména její kanály ČT 24 a ČT :D. U prvního z uvedených kanálů jsou kromě kvality zpravodajství a vstupů různých odborníků oceňovány i pořady Hyde Park Civilizace nebo Fokus Václava Moravce reflektující aktuální problémy a fenomény řešené ve společnosti, tzn. témata relevantní pro občanské vzdělávání. U druhého pak byl České televizi přikládán k dobru zejména rozsah pořadů, které jsou určeny pro všechny skupiny dětí a mladistvých, v čele se Zprávičkami. Zástupce České televize v tomto ohledu uvedl, že vysílatel reflektuje přibližně 50–100 témat relevantních pro výchovu k občanství. Ve volbě ale většinou nepostupuje systematicky. Když se tedy blíží kupříkladu volby, klade větší důraz na vysvětlování témat spojených právě s volbami (proč volit, jaké jsou možnosti ovlivnění apod.). Na systematictější pokrytí libovolných témat ČT nedostává žádné konkrétní zadání.

Byť jsou zpravodajství a publicistika vysílané na hlavním kanálu ČT 1 vnímány vesměs kladně, několik z respondentů už v tomto ohledu připustilo, že redaktoři České televize nejsou vždy tak objektivní, jak by ve své pozici měli být. I přes obecně spíše kladnou percepci byl mezi dotázanými zřejmý názor, že Česká televize by toho mohla pro (nejen) občanské vzdělávání dělat více. Kritizována pak byla programová náplň kanálu ČT 1 pro hlavní vysílací

čas. Pořady vysílané v tomto čase, např. detektivky, totiž respondenty nejsou vnímány jako služby veřejnosti. Dochází zde tudíž k překryvu mezi programem ČT a komerčními televizemi za účelem udržení si tržního podílu. Jak ale uvedl respondent z České televize, zde vysílané detektivní pořady zohledňují právě společensky relevantní témata jako exekuce, drogovou problematiku aj. Ze stejného zdroje zaznělo vysvětlení dramaturgické skladby pořadů média, kdy bývají zfilmovaná dramata doplněna o dokumenty vysvětlující dané události. Jako konkrétní příklad byl zmíněn dvoudílný snímek Metanol z roku 2018 monitorující metanolovou kauzu z roku 2012.

Patrně klíčové východisko a třetí plocha související s významem České televize coby média veřejné služby již byly nastíněny na konci předchozího odstavce této kapitoly. Zákon o České televizi z roku 1991 je příliš fádní a nedefinuje, co konkrétně má televize vzhledem k občanství, vzdělávání, uchovávání hodnot apod. vykonávat. Tato absence zadání se potom projevuje i v nahodilém pokrývání témat popsaném výše. Jak ale upozornil jeden z respondentů šetření, stanovit novou definici veřejné služby, zachovat její relevanci a současně nastavit udržitelný a efektivní systém financování veřejnoprávního média je nesmírně obtížné politické zadání, neboť konkretizace zadání může vést ke snížení relevance média. Ačkoliv samotná Česká televize si vypracovává také kvalitativní analýzy svých pořadů, pro mnohé občany vč. vrcholných politických představitelů je stále za hlavní ukazatel jejího úspěchu považován share, tedy podíl na sledovanosti, což vede ke shora kritizovanému splývá obsahu s komerčními médii.

Samostatnou kapitolou je v tomto ohledu letitá diskuze o zvýšení koncesionářského poplatku, k němuž má podle posledního návrhu ministra kultury dojít od roku 2024 (Kopecký, 2023). Jak ale uvedli někteří z respondentů, zvýšení poplatku není řešením udržitelnosti veřejnoprávního vysílání. Tomuto zvýšení by měla předcházet diskuze a následná redefinice veřejné služby, aby bylo zřejmé, jaký obnos finančních prostředků Česká televize potřebuje, aby mohla i nadále poskytovat svoje služby v rozsahu odpovídajícím požadav-

kům na ni kladeným. K té ale ani přes plánované zvýšení poplatku ze 135 Kč na 160 Kč (které podle Rozpočtu ČT na rok 2023 ani zdaleka nesaturují částku, která by dle propočtů České televize odpovídala dosavadní hodnotě poplatku navýšené o inflaci, tzn. 214 Kč) nedošlo (Rozpočet ČT na rok 2023).

Problém nicméně v tomto ohledu představuje i nedostatečně komunikovaný význam veřejnoprávních médií, která si svoji relevanci (a existenci) nemusejí udržovat pouze na televizních obrazovkách, ale také ve světě nových médií, tedy zejména v on-line prostředí. Zde ČT poskytuje už řadu let vysílání v on-line podobě a kromě jiného také portál ČT Edu nabízející celou řadu vzdělávacích aktivit. Jak ale uvedlo několik účastníků šetření, mezi politickými reprezentanty včetně těch nejvyšších je zřejmé, že často nedostatečně chápou význam veřejnoprávních médií. Podobně jako v případě vzdělávacího systému tak chybí konkrétní hybatelé případných změn.

Mezi respondenty rovněž převládal názor, že Česká televize by z podstaty svého fungování měla více zohledňovat společenská, historická či edukativní témata na úkor např. shora uvedených detektivek a prezentovat je formou dostatečně „stravitelnou“ pro diváky. Jako příklad takového pořadu několikrát zazněly Zázraky přírody vysílané v sobotu večer. ČT by zároveň měla být schopna „obětovat“ část své sledovanosti právě za účelem komunikace společensky relevantních a aktuálních témat. I vůči tomuto požadavku je ovšem nezbytné formulovat jistou podmínku nutnou k jeho realizaci, a sice že i v tomto případě chybí České televizi konkrétní zadání či požadavek na to, jaká témata, v jakém rozsahu a pro jaké cílové skupiny by měla zpracovávat.

Závěr

Z provedeného výzkumu vyplývá, že občanské vzdělávání je kontextu Evropské unie i České republiky dlouhodobě zanedbaným tématem (oborem). Ačkoliv jde o „vděčné“ téma k debatám a po-

litickými představiteli bývá apelováno na nutnost občansky vzdělávat obyvatele, většina snah končí na úrovni různých strategických dokumentů. Tam se často výchova k občanství ještě dostane, zpravidla však k cílům, jichž by měla dosáhnout, nejsou doplněna žádná konkrétní opatření ani projekty, jejichž prostřednictvím by tato opatření měla být naplněna. Příkladem je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Média jakožto prostředek ke vzdělávání se jeví jako naprosto relevantní nástroj, ba dokonce takový, jež by měl být společensky (a politicky) podporován. Jak ale mj. ukazují výsledky výzkumu, pro jakoukoliv využitelnost médií, ať už komerčních, nebo veřejnoprávních, v České republice zcela chybí konkrétní zadání a formulace potřeba ve vzdělávací oblasti.

Realita českých médií je dále taková, že jakýkoliv požadavek adresovaný směrem ke komerčním médiím by musel být formulovaný velmi obezřetně, aby v ideálním případě nedošlo k narušení jejich svobody. Tato formulace navíc není vnímána jako vysloveně žádoucí za stavu, kdy zde existují veřejnoprávní média. U komerčních médií je považováno za dostatečné, respektují-li principy společenské odpovědnosti. O tomto respektu sice panují mezi některými respondenty pochybnosti a dochází např. ke kritice zkratkovitosti obsahu médií, z perspektivy aktuálně nastavené legislativy a formálního požadavku ale lze považovat za dostačující, že média reflektují společensky relevantní témata jako alkoholismus, drogovou či dluhovou problematiku.

Provedený výzkum dále ukazuje, že Česká televize plní svoji veřejnoprávní funkci na poměrně dobré úrovni. K dobru je jí přidávána zejména programová náplň programů ČT :D a ČT 24. Kritizována byla naopak náplň hlavního vysílacího času na kanálu ČT 1, kde dochází k tematickému překryvu nabídky s komerčními vysíláními např. u detektivních filmů či seriálů. Tento obsah dle některých respondentů nemá veřejnoprávní charakter a pouze zajišťuje relevanci České televize v ohledu podílu na sledovanosti. Ta by ovšem, jak dále ukazuje provedené šetření, neměla být hlavním ukazatelem úspěšnosti veřejné služby ČT. Tím má být právě poskytování mj. občanského vzdělávání, předávání kulturních hodnot apod.

Aby však mohla Česká televize poskytovat veřejnou službu v dostatečné kvalitě či větším rozsahu, je nezbytné redefinovat této veřejné služby. V současné době médium, stejně jako vzdělávací instituce v ČR, postrádá jasné zadání ohledně problematiky, na níž by se mj. v oblasti občanského vzdělávání mělo orientovat. Absence tohoto zadání a jasné definice se v posledních letech projevila také u debaty o zvýšení koncesionářského poplatku. K tomu sice dle posledních informací dojde, neděje se tak ovšem systematicky. Ze šetření vyplývá, že by bylo nejprve na místě definovat, jaké služby a v jakém rozsahu má Česká televize poskytovat a následně determinovat, jaký obnos finančních prostředků na saturaci těchto služeb bude potřebovat.

Literatura:

- BIPARVA, A., ZAMANI, S. Human and Citizenship Rights Education by Media. *Modern Applied Science*, 2016, 10. 101. 10.5539/mas.v10n9p101.
- BRYSON, J. M., PATTON, M. Q., BOWMAN, R. A. Working with evaluation stakeholders: A rationale, step-wise approach and toolkit. *Evaluation and Program Planning*, 2011, Vol. 34, pp. 1–12. doi:10.1016/j.evalprogplan.2010.07.001.
- BUCKINGHAM, D. News media, political socialization and popular citizenship: towards a new agenda. *Critical Studies in Media Communication*, 1997, Vol. 14, Nr. 4, pp. 344–366. BUCKINGHAM, D. Media Education and the End of the Critical Consumer. *Harvard Educational Review*, 2003, Vol. 73. 10.17763/haer.73.3.c149w3g81t381p67.
- ČÁP, P., MATĚJKA, O., PROTIVÍNSKÝ, T. *Občanské vzdělávání v ČR*. Masarykova univerzita: Centrum občanského vzdělávání. Nedat.
- DAHLGREN, P. Beyond information: TV news as cultural discourse. *Communications* 12, 1986, pp. 125–136. doi:10.1515/comm.1986.12.2.125.
- GIROUX, H. A., BOSIO, E. Critical pedagogy and global citizenship education. In BOSIO E. (ed.) *Conversations on Global Citizenship Education*. Routledge, 2021, pp. 3–12. <https://cnn.iprima.cz/komentar-nejvet-sim-porazenym-voleb-jsou-fandici-novinari-199427> [cit. 25. 9. 2023].

- <https://www.atmedia.cz/atblog-serial-o-tv-sledovanost-a-trendy-v-chovani-televiznichdivaku> [cit. 25. 9. 2023].
- https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/zvyseni-poplatku-ceska-televize-cesky-rozhlasbaxa-ministr-kultury-baxa-koalice.A230905_113225_domaci_kop [cit. 25. 9. 2023]. <https://www.jsns.cz/projekty/student-ske-volby/vysledky-studentskych-voleb> [cit. 25. 9. 2023].
- <https://www.novinky.cz/clanek/zahranicni-evropa-islamsti-teroriste-vystrileli-v-pariziredakci-satirickeho-magazinu-12-mrtvych-265854> [cit. 25. 9. 2023].
- CHEN, Z., CHAN, M. Motivations for social media use and impact on political participation in China: A cognitive and communication mediation approach. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2017, Vol. 20, Nr. 2, pp. 83–90. doi:10.1089/cyber.2016.0174.
- JACKSON, L. The challenges of learning to live together: Navigating the global, national, and local. *Asia Pacific Education Review*, 2019, Vol. 20, Nr. 2, pp. 249–257. doi:10.1007/s12564-019-09591-3.
- JARMARA, T. *Výchova k občanství*. Ostrava, OSU, 2013.
- KAHNE, J., WESTHEIMER, J. The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *Political Science & Politics*, 2006, Vol. 39, Nr. 2, pp. 289–296.
- KINCHELOE, J. L., MCLAREN, P. *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt Am Main, Oxford, Wien: Peter Lang, 2007.
- MARKIEWICZ, A. A balancing act: Resolving multiple stakeholder interests in program evaluation. *Evaluation Journal of Australasia*, 2005, Vol. 4 (new series, 1&2), pp. 13–21.
- MÜLLER, R. *Aufgaben und Ziele politischer Bildung* [online]. Dostupné http://www.onlinedissertation.de/politische_bildung/aufgaben_ziele.htm.
- OSLER, A., STARKEY, H. Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 2006, Vol. 24, pp. 433–466. PRESKILL, H., JONES, N. *A Practical Guide for Engaging Stakeholders in Developing Evaluation Questions*. Robert Wood Johnson Foundation Evaluation Series, 2009.

- RASOULI, M. R., ZENDEH, B. K. Media and citizen rights education. *Public relations researches*, 2009, No. 60.
- Rozpočet České televize na rok 2023. Dostupné on-line na <https://img.ceskatelevize.cz/boss/document/1957.pdf> [cit. 25. 9. 2023].
- SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.
- STACK, M., DEIRDRE, M. K. "Popular Media, Education, and Resistance." *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation* 29, 2006, Nr. 1, pp. 5–26. <https://doi.org/10.2307/20054144>.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT, 2020.
- VROMEN, A., XENOS, M. A., LOADER, B. Young people, social media and connective action: from organisational maintenance to everyday political talk. *Journal of Youth Studies*, 2015, Vol. 18, Nr. 1, pp. 80–100. doi:10.1080/13676261.2014.933198.
- Výchova k občanství: Doplnující koncepce k současnému kurikulu*. Praha: 2012.
- ZHANG, W. Social media and elections in Singapore: Comparing 2011 and 2015. *Chinese Journal of Communication*, 2016, Vol. 9, Nr. 4, pp. 367–384. doi:10.1080/17544750.2016.1231129.
- ZHANG, W., CHEN, Z., CHIA, Y. T., NEOH, J. Y. Rethinking civic education in the digital era: How media, school, and youth negotiate the meaning of citizenship. *International Communication Gazette*, 2022, Vol. 84, Nr. 4, pp. 287–305. <https://doi.org/10.1177/17480485221094101>.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Roman Chrenčík
Univerzita Karlova
Fakulta sociálních věd
Katedra mediálních studií
Smetanovo nábřeží 6
110 00 Praha 1
e-mail: roman.chrencik@fsv.cuni.cz

Aktuální pohledy na výchovu k občanství
*aneb opožděný příspěvek ke dvěma téměř přehlédnutým
100. výročím, jejichž společným tématem je institucionální
občanské vzdělávání v našich zemích*

Antonín STANĚK

Current perspectives on citizenship education
*or a belated contribution to two almost overlooked
100th anniversaries, the common theme of which is institutional
civic education in our countries*

Abstract: The study tries to indicate a possible answer to the question of why we need quality civic education and why it should remain a worthy part of the curricula at the second level of primary schools. We will look for the answer against the background of current social changes and through the inspiration of the author M. S. Branson, who at the end of the last century dealt with a similar question at the Center for Civic Education in California. We base our view of the future on the current social context, especially after the year 2000, in which institutional citizenship education was formed and especially implemented.

Key Words: Civic education; Citizenship education; Civic knowledge; Civic skills; Civic disposition.

Jako člověk, jenž se velkou část svého profesního života věnuje výchově k občanství – ať již jako středoškolský učitel prostřednictvím vyučovacího předmětu a mimoškolních aktivit během svého působení na gymnáziu ve Šternberku (1993–1999) nebo následně v podobě pregraduální přípravy budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (2000 – doposud), nemohu na úvod této stati nezařadit faktickou poznámku, možná i povzdech... Jde o to, že bez většího zájmu odborné i laické veřejnosti zůstaly v roce 2022 a v roce 2023 dvě události z dějin pedagogiky, které se přímo váží k občanskému vzdělávání v našich zemích. V roce 2023 jsme si připomněli 100 let od přijetí rozhodnutí o konstituování občanské nauky a výchovy (tedy výchovy k občanství) coby povinného vyučovacího předmětu do učebních plánů škol.¹ V následujícím roce pak byly 11. dubna přijaty první učební osnovy tohoto vyučovacího předmětu a od 3. září pak byla zahájena jeho výuka. Ani jedna z těchto událostí nevedla k hlubší rozpravě odborné veřejnosti ani ne tak o minulosti jako spíše o budoucnosti tohoto vyučovacího předmětu, jenž s výjimkou let 1943–1945 byl vždy povinnou součástí učebních plánů v základním vzdělávání. A přitom by to bylo tolik potřebné, neboť výchova k občanství či občanské vzdělávání v našich základních a středních školách pohříchu chřadne.

Jak už název studie napovídá, nebude jejím hlavním cílem vzdálená minulost. Tě jsem se podrobně věnoval v publikaci *Výchova k občanství a evropanství* (Staněk, 2007). V této studii se soustředím na pohled do budoucnosti, jenž opřu o aktuální společenský kontext zejména po roce 2000, ve kterém se institucionální výchova k občanství formovala a zejména realizovala. Nicméně určitým dílčím ohlédnutím do hlubší minulosti se nevyhnu.

Klíčovou otázkou v souvislosti s aktuálním pohledem na občanské vzdělávání, na kterou bych se rád pokusil naznačit možnou odpověď je ta, v níž se ptáme po důvodech, proč by občanské vzdělávání resp. výchova k občanství i po více než sto letech měly zůstat nedílnou a zejména povinnou a časově důstojně dotovanou součástí učebních plánů v institucionálním základním a středo-

školském vzdělávání. A tak se v této stati v krátkosti podíváme na to, co předcházelo dnešní aktuální situaci, před níž občanské vzdělávání v naší zemi stojí. O jaké historické kořeny se můžeme při hledání odpovědi na výše položenou otázku opírat, ale také s jakými problémy jsme se v minulosti potýkali a které se přenesly do současnosti. Bez pochopení souvislostí můžeme jen s velkými obtížemi chápat aktuální situaci.

Když byl v říjnu roku 1918 vyhlášen samostatný československý stát, vyvstaly společně s tím nové potřeby. Jednou z nich byla i potřeba „nových občanů“ – občanů demokratů. Snad i proto si „... představitelé nového státu velmi dobře uvědomovali, jaký význam pro společnost má a do budoucna bude mít výchova k občanství...“ (Staněk, 2007, s. 18). Není tajemstvím, že prvorepubliková demokracie měla i své nedostatky, nicméně představovala jedno z nejvýznamnějších a nejúspěšnějších období našich dějin. Troufám si tvrdit, že i díky prvorepublikovému pojetí občanského vzdělávání se ve velmi krátké době podařilo vychovat mravně vyspělé a čestné občany, kteří byli v kritických dnech připraveni bránit demokratické hodnoty Československa. Náhorně se to projevilo během částečné a zejména pak všeobecné mobilizace v květnu resp. září 1938. Je zcela jistě pravdou, že zejména v oblasti mravní výchovy bylo nač navazovat. Dá se tak říci, že období let 1922–1938 byla pro institucionální občanské vzdělávání „zlatou érou“, po které již následoval jen ústup ze slávy a zmar, jenž zcela kopíroval společenské a politické osudy naší vlasti (blíže viz Staněk, 2007, s. 25–32).

Listopadové události roku 1989 přinesly změnu i v pojetí občanského vzdělávání. Období let 1990–2023, jednou tak delší než to, které měli naši předkové pro vybudování nového vyučovacího předmětu, bylo poznamenáno celou řadou kurikulárních iniciativ, jež měly vrátit prestiž tomuto dříve tolik respektovanému předmětu. Nicméně se potvrdil fakt, který známe z jiných oblastí, a to že rekonstrukce zchátralého je náročnější a nákladnější než budování nového na zelené louce. Již v roce 1991 tvůrci nových osnov vyučovacího předmětu z katedry občanské výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze pod vedením profesora Petra

Piňhy upozorňovali na nevyhnutelné problémy, které rekonstrukci předmětu budou provázet. Šlo zejména o to, že mnoho klíčových společenskovedních pojmů ztratilo díky ideologizaci oborů svůj pravdivý obsah. Za téměř tzv. koperníkovský obrat v institucionálním občanském vzdělávání u nás můžeme považovat naprosto nové chápání vztahu státu a občana, kdy nebude vychováván občan pro stát, ale lidé pro život v demokratické občanské společnosti (Staněk, 2007, s. 33).

Další podněty pro občanské vzdělávání vnáší naše členství v Radě Evropy (1991 resp. 30. 6. 1993)², následně členství v Severoatlantické alianci (12. 3. 1999) a Evropské unii (1. 5. 2004). Již v roce 1999 se Česká republika stává jedním z 28 účastníků mezinárodního výzkumu výchovy k občanství, který organizovala Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Do výzkumu se zapojilo 150 náhodně vybraných základních škol a víceletých gymnázií a osloveno bylo více než 3 500 jejích čtrnáctiletých žáků. Výsledky poukázaly na alarmující nedostatky, pokud šlo o občanské postoje a názory stejně jako v případě dovedností (podrobněji viz Válková, Kalhous, 1992 nebo Staněk, 2007). Všechny tyto nové impulzy akcelerovaly další vývoj institucionálního občanského vzdělávání – výchovy k občanství.

Když byl 24. 9. 2004 přijat zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a do výchovně vzdělávací praxe se začaly promítat klíčové kurikulární dokumenty – Rámcové vzdělávací programy (RVP) vymezující povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání s cílem vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí, které budou využitelné v životě žáků a v jejich dalším vzdělávání – zdálo se, že je konec tradičnímu pojetí na prvním místě akcentujícímu předávání vědomostí. Jak už to ale tak bývá – zdání klame – a očekávané uvolnění doposud značně přetíženého obsahu vyučovacího předmětu, jenž se konstituoval na základě nových RVP se nekonal a i nové pojetí výchovy k občanství se opíralo o klíčové složky – vlastivědnou, právní, ekonomickou osobnostní (antropologickou), environmentální (ekologickou), politologickou a sociální. Navíc přibyla průřezová témata,

jejichž vzdělávací obsah měl být podle možností integrován do vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu. Nově se na mnoha školách konstituoval vyučovací předmět výchova ke zdraví a také etická výchova. Obsahovému přetížení vyučovacího předmětu pak ještě přispívala i běžně realizovaná praxe, kdy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy identifikovalo aktuální problémy a témata, jež bylo potřeba zařadit do výchovně vzdělávacího obsahu, a ta byla následně přidávána právě do občanské výchovy, coby nejvhodnějšího vyučovacího předmětu. Začal narůstat tlak na rámcový učební plán a počty hodin vymezených jednotlivým vyučovacím předmětům. Samostatným problémem pak zůstávala otázka učitelů občanské výchovy. Přestože z fakult připravujících učitele každoročně vycházely desítky nových absolventů se způsobilostí (aprobací) vyučovat občanskou výchovu, na mnoha školách byla výuka předmětu svěřena sice kvalifikovaným leč neaprobovaným učitelům. Často jako doplnění do povinného celkového počtu hodin v úvazku. Výchovný charakter vyučovacího předmětu, jeho obsahové přetížení a poměrně velká obsahová roztržitost na jedné straně a tendence k bezobsažnému zážitkovému pojetí předmětu na straně druhé, spolu s častým neaprobovaným učitelem, který předmět vyučuje, snižují v očích rodičovské veřejnosti, žáků, ale i ostatních pedagogů význam občanské výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu. To se aktuálně promítá do snížení časové dotace na druhém stupni základního vzdělávání³, kdy na mnoha školách dochází k redukci ze dvou vyučovacích hodin týdně na pouhou jednu hodinu. Setkáváme se i s takovým tvrzením, že třicet pět let od sametové revoluce již máme dokonalou demokratickou společnost, a tak občanské vzdělávání a s ním i vyučovací předmět jsou přežitkem, nebo také s tím, že předmět je zdrojem nové ideologické indoktrinace a jako takový by měl být zrušen a témata spojená s občanským vzděláváním by měla být začleněna do jiných vyučovacích předmětů.

Zdá se, že jsme se dostali do bodu zlomu, od kterého se bude odvíjet další osud občanského vzdělávání v podobě samostatného vyučovacího předmětu. Aktuálně probíhá velká revize RVP pro

základní vzdělávání, jejímž záměrem je mimo jiné redukce učiva. Jaká tedy je situace, pokud jde o občanské vzdělávání v končící první polovině třetího desetiletí dvacátého prvního století? Z pohledu aprobovanosti jeho výuky, která je dlouhodobě nízká, přes snížení časové dotace pro vyučovací předmět až k obsahové redukci se zdá, že institucionální občanské vzdělávání a vyučovací předmět procházejí určitou krizí. Ta je o to větší, že pro objektivní posouzení situace chybí hlubší oborově didakticky orientované akademické debaty a data opírající se o relevantní oborově didaktické výzkumy. Ale nejen to. Chybí širší debata vzdělavatelů, tvůrců vzdělávací politiky, nevládních organizací orientujících se na občanské vzdělávání právě na téma podpory a rozvoje institucionálního občanského vzdělávání.

V posledním období se společnost a s ní i autoři vzdělávací politiky soustřeďují na výchovu technicky zdatných lidí, přičemž se zaštiťují požadavky podnikatelské sféry. V důsledku toho v učebních plánech posilují učební předměty, které tento požadavek podporují. Stále častěji se to děje na úkor předmětů, které utvářejí kompetence a povzbuzují úsilí a odhodlání občanů přispívat k udržení a rozvoji takové společnosti, která bude respektovat lidská práva, uznávat důstojnost a hodnotu jednotlivce, která bude chránit a dodržovat principy právního státu a také bude podporovat ochotu jejích členů plnit své povinnosti a společné dobro stavět nad zájem jednotlivce. Tento trend je patrný i přes to, že by se měl požadavek na utváření společnosti s výše popsány atributy stát tou nejdůležitější výzvou, která nebude ve vzdělávací politice státu jen výzvou dočasnou, ale trvalou.

Již od dob prvorepublikového školství a jeho občanského vzdělávání je patrná snaha prezentovat jejich občanské poslání. I přes krátký čas, který byl československé ústavní demokracii poskytnut, si všichni zodpovědní uvědomovali, že pouhé kvalitní vybudování politických institucí samo o sobě nebude dostatečným a pevným základem pro její udržení. Obdobný názor měli i ti, kteří stáli u přechodu Československa k demokracii po sametové revoluci v roce 1989. Velice dobře si uvědomovali, že konstituování tra-

dičních demokratických institucí bude jen technický problém, ale že mnohem složitější a časově dlouhodobější bude představovat proces proměny myšlení lidí, kteří budou v nových demokratických podmínkách žít. Jedním z nástrojů, který měl napomáhat transformaci posttotalitního myšlení a výchově nových demokratických občanů byl vyučovací předmět občanská výchova. Jeho nové pojetí, jež se odráželo v učebních osnovách z roku 1991 (Učební osnovy občanské výchovy 1991), spatřovalo těžiště ve výchově k demokratickému aktivnímu občanství a soustřeďovalo se na utváření kvalit souvisejících s orientací žáků v sociální realitě a jejich začleňování do různých společenských vztahů a vazeb (Staněk 2007, s. 50). Snaha o posilování výchovného charakteru vyučovacího předmětu však v mnoha případech konkrétní realizace ve vzdělávacím procesu nepřekonala vžitý koncept s akcentem na poznatky.

Naše zkušenosti z tohoto procesu transformace, zkušenosti jiných států, které prošly obdobným procesem, ale i zkušenosti tradičních a dlouhotrvajících demokracií však ukazují ještě na jednu skutečnost. Demokratem se člověk nerodí, ani dispozice, které formují demokratický étos, se nedědí. Každý nový člověk, každá nová generace je v tomto ohledu ze své podstaty „tabula rasa“ a vše potřebné – znalosti, dovednosti a dispozice – musí získat během svého života. Zdrojem může být rodinné prostředí, přátelé a vzory prostřednictvím síly příkladu, nebo institucionální vzdělávání. To znamená, že občanské vzdělávání a jeho institucionální podoba jsou nezbytné pro udržení ústavní demokracie v naší zemi a je třeba je podporovat, rozvíjet a udržovat v takové kondici (řečeno lékařskou nebo sportovní terminologií), která jim umožní reflektovat rychle se proměňující společenskou realitu světa, v níž nová generace demokratických občanů žije. A k tomu jsou nezbytné jak přiměřené znalosti, tak i dovednosti a postoje. Všechny tři komponenty by měly být ve vzájemné rovnováze a žádná z nich by neměla získávat místo na úkor té druhé. Bezobsažné vzdělávání, byť sebevíce atraktivní díky rozličným moderním formám a metodám nemůže přinést očekávaný výsledek v podobě aktivně participujících občanů chránících klíčové prvky demokratické společnosti. Bude

jim chybět opora právě v občanských znalostech, o které budou moci opírat svou argumentaci.

Na tomto místě bych rád upozornil na materiál nazvaný „The Role of Civic Education“, který vznikl v Kalifornii v Centru pro občanské vzdělávání (Center for Civic Education) sice už na konci minulého století jako podklad pro přípravu dobrovolných národních standardů pro občanskou a státní správu, ale svým obecným pojetím je velmi aktuální a inspirativní i pro současnost (Branson 1998). Autorka, zástupkyně ředitelky Centra pro občanské vzdělávání se sídlem v Kalifornii M. S. Branson, v něm identifikuje tři základní složky dobré občanské výchovy: občanské znalosti, občanské dovednosti a občanské dispozice (Branson 1998).

V této souvislosti Branson doporučuje záměrně formulovat *občanské znalosti* (znalostní složku občanského vzdělávání) v podobě klíčových otázek. Tato forma podle ní odráží skutečnost, že demokracie je dialog, diskuse a nikdy nekončící proces, do kterého se občané zapojují. Otázky jsou také výzvou pro přemýšlivé jedince, aby se pokoušeli hledat nové a lepší způsoby, jak realizovat ideály demokracie. Druhou důležitou složkou občanské výchovy podle Branson jsou *občanské dovednosti* – příslušné intelektuální a participační dovednosti. A právě rozvoj těchto občanských dovedností je velmi úzce provázán s konkrétním obsahem – znalostí. Aby žák dokázal o problému kriticky uvažovat, musí jej poznat natolik, aby porozuměl jeho historii, jeho současné podobě a samozřejmě ovládat dovednosti kritického myšlení. Mezi ty, které Branson považuje za nejdůležitější, patří vysvětlování a analyzování, hodnocení, zaujímání a obhajování postojů k veřejným otázkám. Branson sem řadí i schopnost popisovat funkce a procesy. Za důležité pro utváření informovaného občana, jenž bude schopen se efektivně a odpovědně účastnit života ve společnosti představují dovednosti jako jsou interakce, sledování a ovlivňování (Branson 1998) demokratické společnosti důležité *občanské dispozice*. O obou těchto složkách je autorka přesvědčena, že se budou u žáků rozvíjet v průběhu času jen velmi pozvolna a jejich rozvoj bude ovlivňovat, vedle toho co se budou žáci učit a zažívat ve škole, i to, co se budou učit a za-

žít v domácnosti, ve společenství kamarádů a v institucích občanské společnosti. Jejich prostřednictvím se bude u žáků posilovat schopnost stát se nezávislým členem společnosti dobrovolně dodržujícím očekávané normy chování, přijímající odpovědnost za důsledky svých činů. A jsou to právě občanské dispozice, o kterých se Branson domnívá, že jsou z dlouhodobého hlediska důležitější než znalosti a dovednosti.

Současná společnost prochází velmi dynamickým rozvojem a změny probíhají tak rychle, že učitelé občanské výchovy stojí před velice složitým problémem. Je jím vědomí toho, že své žáky mají připravit na aktivní zapojení se do společenského života, do společnosti, o jejíchž podobách a pravidlech se mohou jen stěží domnívat, jaká budou. Žádný jiný současný učební předmět není připraven kvalifikovaným a komplexním způsobem poskytnout potřebný soubor kompetencí pro formování jedince jako informovaného občana připraveného udržovat, chránit a rozvíjet demokratické principy své země. Svou úlohu budou vždy sehrávat i další subjekty, ale role školy pro občanské vzdělávání zůstává klíčová a nezastupitelná. I proto je tak důležité, aby se zejména akademická pracoviště připravující budoucí učitele pro občanské vzdělávání soustředili na získávání relevantních dat o jeho efektivitě, rezervách a nedostacích. Jen na takto pevných základech může být konstruován tolik potřebný respektovaný učební předmět.

Poznámky:

- ¹ Stalo se tak 13. července 1922 vydáním zákona č. 266/1922 Sb. z. a n., tzv. Malého školského zákona.
- ² Československo se členskou zemí Rady Evropy stalo v roce 1991, avšak toto členství se po rozdělení na nově vzniklé státy – Českou republiku a Slovenskou republiku nepřeneslo a oba státy musely opětovně podstoupit proces přijetí.
- ³ Rámcový učební plán (RVP ZV 2021, s. 139) uvádí pro vzdělávací oblast Člověk a společnost časovou dotaci.

Literatura:

- BRANSON, M. S. *The Role of Civic Education* [online]. California (USA): Center for Civic Education, 1998 [citováno 1. 2. 2024] Dostupné z: https://www.civiced.org/papers/articles_role.html
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2021. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html> [citováno 1. 2. 2024].
- STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.
- Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2005. Dostupné z: <https://www.e-sbirka.cz/sb/2004/561> [citováno 1. 2. 2024].

Kontakt na autora příspěvku:

doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5

771 40 Olomouc

e-mail: antonin.stanek@pol.cz

Metodologie historických prací

Monika SUKOVÁ

The Methodology of Historical Works

Abstract: University students often face many problems when they start writing professional academic texts (term papers, bachelor's or master's theses). For example, how to write, what to write and why to write the text. The following text aims to present a summary view of the methodology of student theses in the social sciences (mainly for the study of history, but also largely applicable to sociology and philosophy) and to identify critical points of research for students.

Key Words: Methodology; Qualitative; History; Student's theses.

1 Studentské rozpaky z psaní odborných prací

„Kvalitativní metodologie tedy není ani lepší a snad ani horší než kvantitativní postupy, je prostě jiná, protože je jinak ontologicky zakotvena, je jinak předmětně orientována a vstupuje tam, kam kvantitativní metodologie vstoupit nemůže.“ (Petrusek, 1993, s. 128)

Když mají studenti vytvořit odborný akademický text poprvé, častokráte se potýkají s nesnázemi. Nejprve je napadne několik otá-

zek: O čem budu psát? Jak psát? Proč text vytvořit? Jedná se o logické vzorce myšlenkového uvažování o budoucí práci a z určitého úhlu pohledu v nich můžeme vidět prvotní podvědomé sestavování metodologie práce při tvorbě textu.

Otázka „O čem budu psát?“ je vlastně tou nejdůležitější. Představuje volbu konkrétního tématu v rámci určité vědní oblasti, na kterou se úzce váže i výběr strategie výzkumu (označováno také jako design výzkumu). Ta poté vede studenta k zodpovězení otázky „Jak budu psát?“ Podle Novotné (2020, s. 38) design výzkumu představuje: „... specifický koncept řešení výzkumného úkolu, který zahrnuje řadu teoretických, metodologických, ale i organizačních aspektů“. Ve společenských vědách se rozhodujeme mezi kvantitativní či kvalitativní výzkumnou strategií (Aspers, 2019). Přestože se jedná o značné zjednodušení, můžeme si představit, že výsledkem kvantitativního přístupu testujícího předem stanovené teorie (přesněji hypotézy) je deduktivně vytvořený produkt ve formě čísel a výsledkem kvalitativního je teorie ve slovech vzniklá induktivním poznáváním nashromážděných dat (Novotná, 2020, s. 41). U obou strategií výzkumníci postupně sestavili metodologicky přesnou strukturu výzkumu, jež zaručuje ve všech jeho fázích (během přípravy, realizace a vyhodnocení) vysokou míru kvality a etiky výzkumu.¹

Akademičtí pracovníci převážně vyžadují, aby si studenti právě tyto dvě otázky (O čem budu psát? Jak budu psát?) před první konzultací své odborné práce sami alespoň přibližně ujasnili a následně s nimi na schůzce jejich představy proberou a případně usměrní. Na studenty je tak kladen požadavek samostatnosti a zodpovědnosti za výzkum, který v budoucnu bude vizitkou jejich odbornosti.

2 Odborné akademické texty a jejich části

Odborný akademický text běžně obsahuje úvod, teoretickou část, praktický (empirický) výzkum, shrnutí výzkumu, seznam zdrojů a přílohy. V následující studii speciálně v rámci praktického výzkumu charakterizujeme metody práce historika.

2.1 Úvod a teoretická část práce

Úvodní část práce student vytváří primárně za využití svých předchozích znalostí historie, které mu pomohou si rámcově vybrat historické téma (tj. výzkumný problém) a alespoň rámcově jej časově ohraničit. Výběr tématu je reprezentován stanovením výzkumné otázky, nebo se také používá tzv. cíle práce (např. cílem předkládané studie je obeznámit čtenáře se základními metodologickými postupy při tvorbě historické práce). Následně jsou sestaveny dílčí výzkumné otázky, které se soustředí na jednotlivé části výzkumu (později bývají tyto dílčí výzkumné otázky rozpracovány do jednotlivých tematických celků práce). Hendl (1997, s. 34) uvádí, že oproti kvantitativní strategii, která má jasně oddělené části výzkumu, se: „... v kvantitativním výzkumu etapy identifikace problému a formulace výzkumné otázky, přípravy výzkumu, sběr dat a jejich vyhodnocování vzájemně prostupují.“² Není proto výjimkou, že studenti po proniknutí do tématu skrze studium odborné literatury a rozšířením si tak svých teoreticko-epistemologických znalostí a po analýze prvních souborů výzkumných dat své původní výzkumné otázky postupně mění či upřesňují. Tento proces označujeme za iterativní heuristiku (Novotná, 2020, s. 38–42).

Po stanovení výzkumných otázek a dílčích výzkumných otázek následuje část metodologická, tedy objasnění struktury a užitých metod ve výzkumu (v tomto článku bude metodologie přiblížena níže). Zde je vhodné upozornit na častou chybu studentských akademických historických prací, kdy se k metodologii autoři textů vyjadřují pouze v případě, že se jedná o empirický výzkum. Ale i u teoretické studie je možné identifikovat specifické metody práce (například *kompilaci, kvalitativní obsahovou analýzu, skimming a scanning textu*).

Další chyba studentů tkví v opomíjení kritérií kvality zkoumání, které by jeho práci kontrolovaly a zaručovaly, že výsledný text by dosahoval akademických standardů. Nyní si proto zmíníme některá kritéria kvality.

Podle Reichla (2009, s. 65) se v 70. let minulého století stanovily čtyři typy *triangulace*. První představuje teoretickou triangulaci,

kdy výzkumník čerpá z různých přístupů k dějinám (skrze podrobné studium rozličné odborné literatury) a nad těmito teoriemi přemítá v celém průběhu tvorby textu. Druhou označili za datovou triangulaci – badatel hledá co nejvíce rozličných zdrojů, které mu nabídnou větší množství úhlů pohledu na zkoumanou problematiku (např. osobní ku institucionálním archivům, doplněné o výpovědi přímých i nepřímých účastníků události). Následně mluvíme o triangulaci metodologické, kdy badatel využívá různých výzkumných metod během analýzy zdrojů či v průběhu jejich interpretace. Jako poslední se uvádí triangulace výzkumníků. Více výzkumníků, kteří participují na výzkumu, může hlavnímu řešiteli podat rozličné nahlížení na problematiku. V případě individuálního výzkumu se doporučuje konzultovat práci s dalšími odborníky (u studentských textů může jít o jejich vedoucího akademického pracovníka).³

Novotná (2020, s. 284–285) řadí mezi kritéria kvality také *zaměřenost* (promýšlení každého učiněného kroku ve výzkumu, jeho vědeckou obhajitelnost či snahu se vyvarovat metodologické nahodilosti), *konzistenci/komplexitu* (udržení linie výzkumu vedoucí k zodpovězení výzkumných otázek, protože výzkum často nabízí i další oblasti k bádání), *nesamozřejmost* (nepodlehnutí stereotypu při vytěžování získaných dat podobné tematiky a neustále hledat zajímavé nuance).

Dále zmínjuje také *hloubku*, která udává povinnost výzkumníkovi ponořit se do výzkumu nejen množstvím prostudovaného materiálu, ale i bytostně, časově, intelektuálně a emocionálně. V metonymickém přenesu se mluví „o porodu vlastního literárního dítěte“ – až tolik by výzkumník ze sebe měl během bádání dát. Výzkumník dle Novotné (2020, s. 284–285) musí také reflektovat *výpovědní hodnotu dat* (při analýze zdrojů brát ohled na jejich kontext vzniku, viz níže), *otevřenost* účastníkům výzkumu (akceptovat zájem účastníků o daný výzkum i po dokončení společného sezení – např. poskytnout přepisy rozhovorů, konzultovat s nimi předpokládané závěry, nebo jim přednostně předat výsledky studie) a *transparentnost* (podrobné popsání užívaných metod a přístupů,

publikování procesu a výsledků výzkumu v časopisech s volným přístupem, tzv. open access).

Především v rovině interpretační poté vyvstává tlak na platnost, spolehlivost a zobecnitelnost zjištěných dat a teorií. Následující přístup ke kritériím kvality, na který Novotná a její kolektiv autorů (2020, s. 68–70) poukazují v knize *Metody výzkumu ve společenských vědách*, byl do historie importován z kvantitativních výzkumů, a proto se některá kritéria částečně prolínají s již výše zmíněnými kritérii. *Platnost (validita)* je kontrolní mechanismus, skrze který se výzkumník stále ptá sám sebe, zda zkoumá to, co reálně zkoumat chtěl. Zda mezi vytyčenými otázkami, postupem a výsledky existuje logická provázanost a zároveň jestli se v průběhu výzkumu nedopustil chyb (v historických vědách upozornění na limity práce s archivními prameny). *Spolehlivost (reliabilita)* na druhé straně hledá chyby, které by mohly vzniknout při paralelním či opakovaném provádění historického výzkumu ze strany zkoumaných osob (např. narátoři či pozorované osoby), ale i ze strany realizátora výzkumu (z důvodu únavy) nebo měřícího přístroje (neuložení části tezí či selhání systému). V případě historického výzkumu často jde o vědomé či nevědomé upravování odpovědí narátory, nebo o jejich nízkou motivaci participovat na výzkumu. *Zobecnitelnost* pak stanovuje výzkumníkovi povinnost hledat paralely v podobných výzkumech, komparovat je a vyvozovat obecně platné zákonitosti aplikovatelné na následné výzkumy ve stejné či podobné tematické oblasti.

Výše vypsaná kritéria kvality práce představují určitá pravidla, kterých se musí student držet, jestliže chce vytvořit kvalitní text, který odolá zevrubné kritice od jeho kolegů z odborné historie. Existuje však ještě další studenty často vynechávané téma, a tím je etika výzkumu (například u nevtíravých výzkumných přístupů související s povinností požádat narátory o informovaný souhlas s výzkumem). Některé etické a morální výzvy ve svém článku řeší Tomáš Hubálek (2015, s. 15) ve spojitosti s výzkumem dějin školství. S odkazy na zákony České republiky předkládá výběr osobních údajů, kterým by bylo vhodné se ve výzkumu vyhnout („... dřívější

kompletní adresu trvalého pobytu, datum narození, rodinný stav a poměry, výši výdělku a členství v náboženských uskupeních těchto osob“.). Také upozorňuje na důsledné citování všech v práci použitých podkladů – tedy nejen literatury, ale i archiválií tak, abychom jejich nalezení našim čtenářům co nejvíce usnadnili. U archiválií je vhodné uvést všechny možné identifikátory, kterými je archiválie označena (název fondu, oddělení, registrační či archivní číslo, signatura, případně i číslo konkrétní strany). V případě literatury se jedná o uvedení všech identifikátorů dle jednotně zvolené citační normy, a to až ke konkrétnímu číslu či rozsahu stran. Bez uvedení stran zdroje by tvrzení, kterým se odkazujete k původnímu dílu, mělo jen sumarizovat myšlenky celého díla, ale ne konkrétní data a údaje.

Následně musí student vymezit teoretické ukotvení práce. V případě historického výzkumu si teoretickou část můžeme představit jako kompilaci tezí a teoretických dat získaných z odborné literatury (Novotná, 2020, s. 51). Jedná se tedy o systematicky vystavěný text obsahující odbornou diskuzi o epistemologickém ukotvení práce, o přehledu nejpodstatnější užití literatury, komparaci teorií a konceptů o daném tématu, návrhu řešení problému⁴ a případně i charakteristiku metodologického postupu pro návazný empirický výzkum.

Aby tak mohl autor textu učinit, musí prostudovat odbornou literaturu a vytvořit si podrobnou rešerši. Přestože nezkušení výzkumníci tuto etapu tvorby studie často podceňují, zpracování rešerše může významně ovlivnit celkovou kvalitu práce.⁵ Pozor si studenti musí dát na odlišení odborného akademického textu od populárně-naučné literatury, kde předkládané informace nejsou vždy pravdivé a kde z pravidla chybí přímé citace odkazující na zdrojovou literaturu konkrétního tvrzení. Při sepisování standartní rešerše by se nemělo zapomínat na rozřazení knih na primární a sekundární literaturu⁶, stejně jako by výzkumník neměl opomenout připojit komentář ke každému prostudovanému textu, protože přepokládá, že se v průběhu celého procesu výzkumu k této rešerši bude vracet a používat ji. Okomentovaný text vybrané nejužitečnější literatury také vkládáme do teoretické části práce.

Při studiu literatury operujeme podle Siegllové (2019, s. 125–128) s metodami *skimming* a *scanning*, kdy rychločtením zhodnotíme tematickou relevanci názvu, anotace, případně i úvodu a závěru textu a označíme hlavní myšlenky textu. V průběhu samotného čtení knih nezapomínáme na značení si důležitých pasáží barevně či komentářem (viz níže segmentace, kódování a poznámkování). Tato činnost, kdy podrobně procházíme text a případně jej i srovnáváme s další literaturou, se v některých výzkumech označuje jako kvalitativní obsahová analýza textu, u které rozlišujeme vnější analýzu (celkové zhodnocení podoby dokumentu, kontext jeho vzniku či socioekonomické postavení autora) a vnitřní analýzu (pátrání po určitých jevech či událostech obsažených v textu a jejich vztazích vzhledem ke konkrétnímu dokumentu nebo při komparaci s jiným zdrojem) (Reichel, 2009, s. 127–130).⁷ Množství prostudované literatury (stejně jako počet prozkoumaných archiválií) je relativní. Vždy se odvíjí od tematického zaměření práce a může se značně lišit. Čím obecněji pojaté téma si stanovíte, tím větší počet publikací by do zkoumaného vzorku spadal (například dějiny mnišských řádů v českých zemích). Při specifikování tématu (např. mnišský řád cisterciánů ve Zlaté koruně) se zkoumaný výběr literatury výrazně zúží a výzkumník může s využitím vlastního úsudku či s použitím seznamu zdrojů z již nalezené tematické publikace objevit vhodné knihy. Tento proces dle Novotné (2020, s. 88) končí tzv. teoretickým nasycením (také známé jako teoretická saturace), kdy se již objevené teze opakují a nenalzáme nové informace.

Jelikož v této fázi již disponujeme mnoha různými teoriemi a pohledy na oblast výzkumu, musíme si zvolit, jakým způsobem budeme na dějiny nahlížet. V historických vědách se obvykle pracuje s kvalitativní strategií neexperimentální (tj. *ex post facto* – pozorování jevů v jejich definitivní podobě po jejich proběhnutí), ke které ovšem můžeme přistoupit dvěma odlišnými způsoby pohledu na zkoumané události – nenormativně či normativně. Při nenormativním pohledu se prostřednictvím explanace vysvětluje daná událost čistě popisně bez subjektivní invence autora textu v souladu s pozitivismem. Ochraňa (2021, s. 25–30) s odkazem na výrok Mi-

chela Foucaulta popisuje, že historik „... postupuje jako „archeolog vědění“ ..., „který na poli sociálního bádání nalézá historické události a dobové dokumenty takové, jakými jsou „samy o sobě.“ Na druhé straně u normativního přístupu dle Novotné (2020, s. 25–35) se „... programově hledá ‚význam‘ proběhlé události a hodnotí již proběhlou historickou událost prostřednictvím normativních kategorií“. Autor textu poté předkládá hodnotící soudy, pátrá po alternativních příčinách a důsledcích zkoumaných jevů, hledá „smysl“ dějin, zkoumá motivy a cíle dějinných subjektů.

Po zvolení vhodného přístupu můžeme následně přejít k sepsání kompletní odborné diskuze obsahující úvodní nastolení tématu a cíle práce, charakteristiku metodologie, popsání užitých kritérií kvality, případně i potvrzení, že byly dodrženy etické dimenze práce, následně teoreticko-epistemologické ukotvení práce, nastínění současného stavu bádání skrze použitou literaturu, podrobnou komparaci tezí a případně poukázání na objektivně „nejsprávnější“ teorii. Možné je i navrhnout korekci určité teze, jež by byla opřena o praktický výzkum (ku příkladu využití konkrétních dosud opomíjených historických pramenů).

2.2 Empirický výzkum

„Častou stereotypní představou o společenskovědním výzkumu je, že je nutně svázán s tím, že na vzniku dat se musí sociální vědec aktivně podílet, že je musí vytvářet. Tedy že musí provádět pozorování, rozhovory či třeba dotazníkové šetření. Je to představa mylná. Mnoho informací, které mohou vypovídat o světě kolem nás, se v něm nachází bez ohledu na náš vlastní výzkum.“ (Novotná, 2020, s. 393)

Výše jsme si popsali, jak má být vystavěna úvodní a teoretická část odborné práce. Nyní se přesuneme k empirickému výzkumu. Je vhodné zdůraznit, že v případě historického výzkumně orientovaného textu (obecně to však platí pro téměř celý kvalitativní výzkum) není možné striktně oddělovat teoretickou část od praktické. Přesto je však pravidlem, že empirický výzkum nejpozději od poloviny textu převažuje nad teoretickým, který pomáhá zjištěná data

zasadit do širšího kontextu a porovnává je s historicko-geografickým kontextem.

V tradiční představě vycházející z kvantitativního výzkumu má výzkumník aktivně vytvářet data skrze experiment, pozorování, rozhovor či dotazník, tedy být v osobním kontaktu se zkoumanými společenskovědními aktéry a jevy, což ovšem (vyjma vlastní realizace oral history) u kvalitativního historického výzkumu není možné. Proto se v této vědě empirický výzkum vytváří tzv. nevťiravými výzkumnými přístupy, tedy prací se zdroji dat, „... která již existují (vytvořili je jiní sociální aktéři, ale i výzkumníci) a která můžeme využít pro zodpovězení našich výzkumných otázek“ (Novotná, 2020, s. 393). „... Z hlediska etiky výzkumu mezi výhody patří, ... že takovým výzkumem nikoho neobtěžujeme, nikoho neobíráme o jeho čas...“ (Novotná, 2020, s. 403), nemusíme získat informovaný souhlas a samotný výzkum není finančně nákladný (pomineme-li cesty do geograficky vzdálenějších archivů). Nespornou nevýhodou je torzovitost dat. Nevíme, jaké konkrétní dokumenty ve výzkumném souboru chybí a jestli byly úmyslně či neúmyslně v minulosti redukovány. Jak upozorňuje Zwettler (1996, s. 82–83), musíme vzít v úvahu specifičnost a rozdílnost jednotlivých archiválií (mnohdy neznáme přesný důvod a účel vzniku těchto dat, motivace autora textu či celkový společenský kontext). To vše výrazně znesnadňuje interpretaci dat a klade vyšší nároky na teoreticko-epistemologické znalosti výzkumníka, což vede následně k různým výsledkům, tj. zkušený výzkumník se širokými znalostmi je schopen provést hlubší analýzu a v datech nalézt na první pohled skryté souvislosti.

Pro práci s prameny bychom měli mít základní povědomí o jejich druzích, což nám pomůže při hledání užitečných různorodých zdrojů informací a následně také při správné kategorizaci seznamu pramenných zdrojů a literatury uváděné v závěru akademické práce. Uvádět však popis a rozdílnost mezi jednotlivými prameny přímo do akademické práce se následně jeví jako školometské a nevhodné (pakliže ovšem na tom není položena samotná výzkumná část práce). Z dříve vydaných studií vybíráme následující základní dělení pramenů:

A) Prameny nepsané

- i. Památky
- ii. Prameny archeologické
- iii. Tradice

B) Prameny písemné povahy

- i. Podle technického způsobu dochování
- ii. Podle svého původu

1) Písemnosti institucionálního (veřejného) původu

- a) Spisy
- b) Pamětní prameny
- c) Evidenční prameny
- d) Normativní prameny
- e) Prameny vnitroinstitucionální

2) Písemnosti osobní povahy

- a) Písemnosti pozůstalosti
- b) Osobní korespondence
- 3) Literární (vyprávěcí) prameny

3) Legendy, anály a kroniky

- b) Pověsti, písně, přísloví, pořekadla, pranostiky ad.
- c) Literatura vlastivědně cestopisná
- d) Paměti
- e) Publicistika⁸

Po nalezení pramenných zdrojů musí výzkumník přistoupit k hlavní části výzkumu, která zároveň i zabírá nejvíce času, tedy provést analýzu zdrojů^{9,10}, což znamená hledat konkrétní jevy a vztahy mezi nimi, a následně nalezená data a souvislosti správně interpretovat (v této studii převážně dle principů zakotvené teorie) (Strauss, 1999).¹¹

Před samotnou analýzou si musíme opětovně uvědomit, s jakými materiály budeme pracovat. Měli bychom uvážit provenienci materiálu (úřední či oficiální, osobní, případně biografický, narativní vyprávění) a holisticky k němu přistoupit. Zároveň však vnímat, že u něj můžeme provést i segmentaci, tedy rozčlenění textu na menší jednotky, které budeme komparovat, přeskupovat, popisovat.

Zajímavé je, že analýzu i bez hlubší znalosti přesné historické metodologie realizujeme intuitivně převážně Spradleyho „metodu trychtýře“, kdy zužujeme záběr našeho pozorování na konkrétní sledované jevy, data očišťujeme od nadbytečných informací (Novotná, 2020, s. 278). „V průběhu výzkumu se tak spíše mění poměr mezi časem, který věnujeme tvorbě dat, a časem, v němž se zabýváme analýzou.“ (Novotná, 2020, s. 418)

Za první základní zásadou analýzy dat považuje Novotná (2020, s. 421–423) redukci. V případě analýzy archiválií si musíme dát pozor, abychom redukci dat z důvodu vlastního vyčerpání¹² či časové tísně způsobené úředními hodinami archivu „nepřehnali“¹³ a nechtěně nevypustili důležitá data (viz výše kritéria kvality výzkumu). První vlnu třídění zdrojů můžeme provést již zmíněnými metodami *skimming* a *scanning* (Sieglová, 2019, s. 125–128). Následně přistupujeme ke čtení textů. Rychlost čtení se různí dle obsahu dat. Jsou-li data pro nás již známá, čtení se zrychlí, naopak nové informace zpracováváme pomaleji a uvažujeme nad jejich smyslem, užitečností a možným významem.¹⁴ Již během čtení se postupně přesouváme k další zásadě, k *porovnávání*. U sledovaných jevů (např. osob, událostí, klimatologických jevů, oslav) si stanovíme kritéria a v různých textech tato kritéria hledáme a komparujeme.¹⁵ Pouhé čtení textů by nám sice poskytlo vhled do problematiky, ale později bychom data nebyli schopni s důslednou přesností reprodukovat, a proto musíme bezprostředně získané informace *zapisovat*. Zde užíváme metody *segmentace*, *kódování* a *poznámkování* (viz níže). Zapsané jevy generalizujeme a sdružujeme do skupin, které pojmenováváme zastřešujícím označením.

Segmentaci, tedy označení podstatných částí (slova, věty, odstavce či celou stranu archiválie)¹⁶, předchází dřívější zapisování, respektive v případě historických věd většinou vypisování podstatných informací z listin, které mají povahu cenných pramenových materiálů, u kterých přímá segmentace do originálního textu není možná. Výzkumník si vypsané informace se stejnými hledanými kritérii barevně (případně symboly či rastry) označuje a vytváří tak tematické segmenty. Formálně texty redukuje a rozděluje

na menší jednotky a seskupuje je. Části textu pak mohou mít více segmentů.

Na segmentaci navazuje *kódování*, kdy každému barevnému značení přiřkneme konkrétní kód, pojmenování dané skupiny jevů. Například odstavec textu pojednávající o studenty pořádaných hromadných návštěvách kin, muzeí a přednášek o sovětské vědě, může být označen dvěma barvami. První, například červená, totiž v textu hledá informace týkající se kulturní činnosti mládeže, ale zároveň i zelenou představující všechny zmínky o propagaci ideologie Komunistické strany. Během procházení archiválií však často zjistíme, že se nám data umístěná do jednoho segmentu dále vnitřně spojují do podskupin a můžeme provést překódování segmentů, případně se nám objeví další tematická skupina, pro kterou vytvoříme nový kód. Můžeme například zjistit, že máme dostatek dat, abychom rozdělovali červený kód, kulturní činnost mládeže, na podskupiny dle obsahu či cíle návštěv. Překódování je však možné pouze za předpokladu, že se dostatečně v kódech orientujeme, k čemuž nám pomáhá *kódovací kniha* (seznam barevných/rastrových kódů s jejich názvy či tematickým obsahem). Čím „hlouběji“ se výzkumník při analýze dat dostává, tím jasněji se mu jeví rozdělení kódů a dokáže identifikovat nadřazené kódy, které ostatní zastřešují. Tyto nadřazené kódy budou pravděpodobně odpovídat kapitolám později vytvořené studie.

Přiřazení kódů barevným segmentům způsobuje, že může výzkumník nad problematikou uvažovat s nadhledem a abstraktně. Pro princip porovnávání však potřebujeme všechny jevy ze skupiny sdružit a vizuálně je ve stejném okamžiku procházet a porovnávat, což nám dovolí například nástěnka, na kterou připneme všechny vystříhané segmenty konkrétního jevu (tj. metoda myšlenkové mapy). V současnosti pro analýzu dat až k její vizualizaci existuje mnoho nástrojů. Můžete vše vytvářet s využitím pera a papíru, případně využít řadu digitálních softwarů pro usnadnění práce (např. Atlas.ti, MaxQDA, NVivo, QDA Miner Lite).

Poslední metoda, *poznámkování*, se opět realizuje v průběhu celé analýzy. Odkazuje na potřebu výzkumníka si vytvořené závěry,

postřehy, nápady, vztahy mezi segmenty a kódy či možné teorie znamenat. Jsou běžně umísťovány na okrajích stran, mezi řádky u konkrétního jevu či v počítačové verzi ve formě „prokliku“ do poznámkového bloku (Wordu). Od jednoduchých poznámek ve formě slov či vět se postupně poznámky rozvíjejí a zhušťují, až s odkazy na literaturu a na primární pramenné zdroje vytváříme vlastní pracovní verzi textu (Novotná, 2020, s. 429–442).

Poznámkování se tak přímo prolíná s poslední fází analýzy, interpretací. Předkládáme situovanou generalizaci výzkumného problému, obměnu dosavadního paradigmatu či novou teorii. Jak jsme si již naznačili, interpretace v kvalitativním výzkumu vzniká buď induktivně, například dle principů zakotvené teorie, či deduktivně – čistě dle předem stanovené teorie vycházející z teoreticko-epistemologického zázemí. V případě tvorby historické studie se však běžně oba přístupy prolínají. K datům primárně přistupujeme deduktivně, ale následně s jejich využitím induktivně hledáme skryté významy a interpretace.

Nyní již víme, že se většinou historik zabývá daty, která již vytvořil někdo před ním, a pracuje tak s nevтіravými výzkumnými přístupy. Během praktické práce s daty se převážně věnuje jejich analýze, skrze kterou text rozděluje na menší jednotky, jež porovnává a zjištění následně interpretuje. Dále jsme také zjistili, že všechny fáze analýzy jsou stejně důležité a navzájem se prolínají a doplňují. Jejich akceptace a aplikace studenty má přímý vliv na kvalitu výsledné práce.

2.2.1 Historikovy metody práce se zdroji

Výše naznačený proces analýzy je charakteristický pro celý kvantitativní výzkum. Historické výzkumy však mají i některé specifické metody, které podporují kvalitu, objektivitu a etiku výzkumu.

Podle Hrocha (1985, s. 23–27) historikové primárně uvádějí metodu přímou a nepřímou. *Metoda přímá* by odpovídala nenormativnímu induktivnímu pohledu na zkoumání minulosti, tedy čistě popisnému, objektivnímu a pozitivistickému. *Metoda nepřímá* dle normativních zásad obvykle deduktivně a s využitím pomocných

věd historických či souvisejících pramenných zdrojů hledá vysvětlení jevů či motivů, vyplnění chybějících míst ve výzkumu na základě komparace s již prozkoumaným jevem. Jestliže například nevíme, jak se formovala struktura Československé svazu mládeže na Univerzitě Komenského v Bratislavě v době poválečné, a písemné archiválie by k tomuto tématu byly teoreticky nedostupné, museli bychom hledat podobný výzkum, skrze který bychom mohli odtušíť, jaké pokyny byly této univerzitní skupině od pražského Ústředního výboru Československého svazu mládeže uděleny. Srovnáním výzkumu, realizovaného na Univerzitě Palackého v Olomouci (Suková, 2021), a vzpomínek pamětníků (např. od Meška (2014, s. 108) popsané vzpomínky profesora Daniela Škoviera) si můžeme vytvořit základní představu, kterou dále zpřesňujeme hledáním tematicky podobných zdrojů.

Mezi klasické metody práce historika řadí Hroch (1985, s. 31–35) i *progresivní* a *retrospektivní* metodu. U první jmenované historik postupuje dle lineárního pojmání chronologie od nejstarších událostí k nejnovějším. Ze zjištěných příčin zkoumaných událostí vyvozuje důsledky.¹⁷ U *retrospektivní metody* důsledky událostí zná, ale pátrá po jejich příčinách. Například u biografických výzkumů historici musí bádát po motivech osoby, která se rozhodla spáchat atentát. Jak se na místo atentátu dostala? Do jaké extremistické skupiny se přidala a proč tato skupina vůbec vznikla? Jak osobu ovlivnili lidé, které během dospívání poznala? Každý takto učiněný krok je vede hlouběji do minulosti a odkrývá další související motivy a pohnutky atentátníka.

Publikace Úvod do studia pedagogiky a školství uvádí dále *statistickou metodu* odkazující na použití zákonitostí obecné statistiky pro kompletaci a prezentaci dat ze statistických měření (například od Růžičkové (2006) z Historického lexikonu obcí České republiky od roku 1869 do roku 2005, nebo dle Zounka (2014, s. 53) ze stejnorodých pramenů (matriky či školní kroniky). Používáme tak přístupy typické například pro disciplínu historické demografie (Dvořák, 2014, s. 63). Použitím statistiky se přesouváme z kvalitativního do kvantitativního výzkumu a výsledkem by pak měl

být smíšený design výzkumu opřený o vhodné metody.¹⁸ Upozorňujeme, že není možné včlenit takováto data (převážně ve formě tabulek, případně programově vygenerovaných grafů) do práce volně bez metodologického a obsahového odůvodnění.¹⁹ Řada studentů právě tuto chybu často učiní. Jejich závěrečná práce pak působí jako uměle „vyzdobená“ a snižují tím její odborné vyznění, což můžeme spatřit v například v závěrečné práci Weberové (2023, s. 27).

Mezi další běžné metody bychom řadili takové, které se zabývají menším výzkumným vzorkem. Může jít o metodu sondy (v případě tematického zaostření) či biografickou metodu (při zájmu o konkrétní osobu či skupinu osob). *Metoda sondy* (u menších studií tzv. mikrosonda) má za cíl buď primárně zmapovat bádanou oblast, aby výzkumník získal vhled do problematiky (při tomto přístupu se užívá také pojmů pilotáž či předvýzkum), nebo detailně rozebrat specifický historický problém obvykle na jednom konkrétním místě a v úzkém časovém úseku (např. dějiny školství v malé obci zpracovala například Dohnalová v roce 2022). *Biografickou metodou* se vede výzkum buď pouze se zaměřením na jednu osobu (individuální biografie), kdy se vytváří medailonek osoby i s analýzou činů a rozhodnutí osoby, nebo na skupinu osob, u kterých jsme předem vydefinovali společné styčné body a dále tyto osoby podobně jako u individuální biografie zkoumáme.²⁰

Výzkumy pracující s menším výzkumným vzorkem se natolik rozšířily a metodologicky ukotvily, že vedly ke vzniku odnože historických výzkumů označovaných za mikrohistorii. Cílem tohoto bádání zpravidla bylo ukázat dějiny i „zdola“ (tzv. malé dějiny), z pohledu historiky dříve opomíjených skupin, ke kterým se dochovalo méně pramenných zdrojů obvykle z důvodu špatného socioekonomického zázemí či nízkého mocenského a politického působení.²¹ Tyto výzkumy vedly ke zmapování každodenního života a dokreslení pozadí „velkých dějin“. ²² S touto myšlenkou se pracuje i při vedení rozhovorů s pamětníky, které pro neznalého badatele mohou připravit mnohá úskalí. Bez důsledného dodržení jednotlivých metodologických kroků, etiky výzkumu, komparace zjištění

s dalšími pramennými zdroji a odborné interpretace jsou výpovědi narátorů vědecky neuchopitelné.²³

Pro historiky může být zajímavá i *diskursivní metoda*, zabývající se rozbořem užívaného jazyka, stavby vět, používaných výrazů, protože nabízí vhled do kulturního pozadí sledovaných osob, a to nejen u dosud žijících pamětníků, ale i u starších písemných výpovědí (Dvořák, 2014, s. 86–89). Například Orwellův (2021) *newspeak* z knihy 1984 představuje paralelu k uměle vytvořeným jazykovým konstruktům používaným v oficiálních dokumentech a prosloveh prosovětských elit v Československu po druhé světové válce.

Zounek a Šimáně (2014, s. 53) také zmiňují metodu geografickou, jejíž název evokuje možnou souvislost s mnohými podobory geografie, případně nahlížení na téma z různého geografického horizontu a poukazování tak na tvorbu spíše synchronní studie (viz poznámka pod čarou číslo 15). Autoři dané publikace ji však chápou pouze jako metodu vizualizace zkoumaného problému v mapách, tudíž by bylo vhodné v rámci transdisciplinární pojmové korektnosti mluvit spíše o *kartografické (případně geoinformační) metodě*, která může být realizována metodou kartogramu či kartodiagramu.

Transdisciplinární charakter mají i *metody ikonografie a ikonologie*, které byly importovány z oblasti teorie umění.²⁴ V našem pojetí badatel při pohledu na obraz (statický či v pohybu, rozumějme například historický film) nejdříve přistoupí k metodě ikonografie. V obraze identifikuje jeho základní rysy (postavy, předměty, krajinu), analyzuje jej a subjektivně popíše. Následně přejde k ikonologii, kdy se snaží dešifrovat skrytá sdělení a významy užívaných symbolů. Každý obraz skýtá různý počet pomyslných ikonologických jevů a jejich nalezení, syntéza a interpretace klade vysoké nároky na znalosti, především ve všeobecném kulturním a u nás i historickém přehledu. Rozpaky však vyvolává u tradičních pozitivisticky smýšlejících autorů, kteří možnost vysoké míry subjektivní invence striktně odmítají.²⁵ V souvislosti s těmito metodami stojí za zmínku, že hlavně pro dějiny středověku a novověku se ze studia právních dějin přejala *metoda právní*

ikonografie analyzující obrazy a umělecky ztvárněné dokumenty s právní tematikou (Dvořák, 2014, s. 81–83).

Jak uvádí Zounek a Šimáně (2014, s. 55–56), do tradičního výčtu historiky zmiňovaných metod se řadí i metoda komparativní.²⁶ V tomto článku ji však neuvádíme, protože přístup komparace je v našem důsledném metodologickém rozboru obsažen již v obecných zásadách tvorby kvalitativní studie (viz výše – zásada porovnávání). Přesto je vhodné poukázat na rozšířenost této metody například v odvětví srovnávací pedagogiky. Vlček (2015, s. 395) ve své studii, zaměřující se na srovnávací pedagogiku, trpce poznamenává, že rozbor metodologie je často opomíjen a pouze zúžen „... na informaci, že jako metoda vědeckého zkoumání byla použita metoda srovnávací“.²⁷ Tohoto zjednodušení se bohužel často dopouští nejen studenti, ale i odborníci. Každá metoda obsahuje celou řadu přístupů, odvětví a náhledů. Jejich sloučení do jednoho zastřešujícího pojmu je mnohdy zavádějící (viz výše metoda geografická).²⁸ Ne vždy však dovoluje prostor vyhrazený článku autorovi metodologii rozepsat, ale přesto je možné alespoň odkázat na relevantní metodologické publikace a články, kde je konkrétní metoda, jak ji i ve svém díle daný autor pojímá, charakterizována a podrobně rozebrána.²⁹

3 Identifikovaná krizová místa výzkumu

Z textu výše a z pedagogických zkušeností autorky článku vyplývá, že studenti zapomínají ve svých závěrečných pracích popsat metodologii především teoretických studií. Mylně se totiž domnívají, že odborný výzkum vzniká pouze při použití praktických metod práce. Dále se nevěnují kritériím kvality a etice výzkumu, což naznačuje, že málo nad svým textem přemýšlí a jimi stanovené závěry automaticky pojmají jako objektivně platné. To také souvisí s nedostatečným teoreticko-epistemologickým zázemím, které si studenti skrze řešerši relevantní literatury nerozšiřují. Jimi výsledné interpretace dat jsou pak ploché a nepřináší badatelské obci užitek.

Také se po vzoru kvantitativní metodologie mnohdy snaží pevně oddělit teoretickou část textu od empirické a data z primárních zdrojů pak neporovnávají se všeobecným kontextem. Někteří studenti nevnímají specifika pramenných zdrojů, případně vzhledem k reliabilitě nevhodně provádí jejich redukci. Setkat se můžeme i s „pseudoempirickými“ texty, které sice obsahují výzkumná data získaná empiricky správně, ale již je student nijak neinterpretuje (např. do textu pouze vloží přepisy rozhovorů s narátory, nebo opsaná statistická data). Opakovanou chybou také je neodkazování na odbornou metodologickou literaturu, podle které svůj praktický výzkum realizovali.³⁰

Nechceme zde tvrdit, že všichni studenti tyto chyby činí. Mnozí mladí výzkumníci nedostatky svých prací odhalí již v průběhu psaní a závěrečné texty dosahují vysoké úrovně. Přesto se domníváme, že tento sumarizující článek může studenty vést ke snaze o dosahování stále vyšší kvality práce, a dovednosti obstát i v mezinárodní odborné konkurenci.

Poznámky:

- ¹ Toto dělení se formovalo postupně. Zatímco přírodní vědy nejpozději od raného novověku (např. Bacon a jeho induktivní metoda) sestavuje jasné postupy práce, které byly především od 19. století ve vědeckých kruzích bezpodmínečně vyžadovány, sociální vědy vytvářely své výzkumy spíše intuitivně a bez pevného metodologického rámce. To se začalo měnit v 70. letech dvacátého století, kdy i sociální vědy vyvíjely tlak na kvalitu a ověřitelnost výzkumu a jeho konkurenceschopnost ku přírodním vědám, ze kterých si metodologicky vzaly příklad a začaly sestavovat strukturu kvalitativního výzkumu (srov. Reichel, 2009, s. 42). Tyto nové konstrukty však podléhaly tvrdé kritice přírodovědných výzkumníků a problém tzv. souměřitelnosti, respektive nesouměřitelnosti sociálních a přírodních věd se ještě zvýraznil. Pro podrobnější prostupování tématu doporučujeme pro zájemce publikaci Metodologie sociálních věd od Františka Ochrany (Ochrana, 2021).

- ² Nyní je vhodné opětovně odkázat na text *What is Qualitative in Qualitative Research*, v kterém autor rozbíjí ideu přesně definovaného a odděleného kvantitativního výzkumu od kvalitativního. Ač se v soudobé vědě kvantitativní studie založené na „číselných datech“ vyzdvihují jako hodnotnější, bez kvalitativního základu v podobě studia literatury a konstruování, kombinování a formulování hypotéz by kvantitativní výzkum neexistoval (Aspers, 2019, s. 156).
- ³ Doporučujeme srovnat s obsahově podobnými pasážemi z knih Novotné (2020, s. 285) a Hendla (2016, s. 151–152).
- ⁴ Podle Ochraný (2021, s. s. 18–21) se u normativní historie mluví o předložení ideových možných světů.
- ⁵ Doporučujeme prohledat online katalogy knihoven (např. Národní knihovna, Vědecká knihovna či Univerzitní knihovna UPOL Zbrojnice), „googlovat“ tematicky blízká klíčová slova, prozkoumat webovou stránku Theses.cz (zde důrazně doporučujeme ověřit kvalitu prací skrze zveřejněné posudky vedoucího a oponenta). Hledat nemusíte jen obsáhlé publikace, ale zaměřte se i na odborné články, které se mnohdy vyznačují kratším rozsahem a informačně hutnějším obsahem.
- ⁶ U historických výzkumů je důvodem nejen vědní posun, s kterým sekundární publikace epistemologicky pracují, ale také ideologické zatížení soudobých textů znesnadňující interpretaci textů (motivy autora, státní cenzura, splnění zadání objednavatele textu a jiné).
- ⁷ Vnitřní analýzu bychom například mohli vidět při porovnávání hesel a plakátů na vysokoškolském majálesu roku 1956 v Olomouci a v Praze v rovině kvalitativní a následně s možným přesahem do kvantitativní při zjišťování četnosti tematicky shodných hesel.
- ⁸ Zjednodušený přehled druhů pramenů byl přejat z publikace Od Zounka a (2014, s. 23). Sami autoři však podotýkají, že kompletní podrobnou charakteristiku, dle které toto schéma vytvořili, přebrali z knihy *Úvod do studia dějepisu a technika historikovy práce* od Zwellera a Čapka (1996, s. 69–81).
- ⁹ Pro analýzu zdrojů Zwettler (1996, s. 81–83) užívá také označení „kritika pramenů“. Oba pojmy se tak sobě významově rovnají.
- ¹⁰ Z dosavadního textu může vyznívat, že kvalitativní analýza začíná poté, co dokončíme sběr dat, ale není tomu tak. Jedná se pouze o generalizu-

jící přístup, aby popsaná metodologie měla logickou návaznost a netříštila se. Ve skutečnosti proces analýzy prochází určitými fázemi, které se navzájem prolínají a opakují. Například výběr vhodné literatury můžeme považovat již za první etapu analýzy. In (Novotná, 2020, s. 429).

- ¹¹ Častým omylem studentů při práci s empirickými daty je domněnka, že postačí získaná data z archiválií či rozhovorů pouze přepsat a přiložit je k teoretické části práce. Takovýto text sice představuje důkaz o metodologicky správném postupu a pro vedoucího práce by měl představovat jeden z kontrolních mechanismů při ověřování plagiátů, ale bohužel také pozbývá interpretační roviny a může tedy sloužit pouze jako sekundární data pro další výzkum.
- ¹² Z vlastní zkušenosti autorka textu doporučuje samotné analýze archiválií věnovat zhruba 6 hodin denně. Při vyšší časové dotaci dojde k oslabení pozornosti.
- ¹³ Archiválie můžeme pročítat přímo v archivu, případně si požadovaný výzkumný soubor nafotit a později zpracovávat. Především pro potřeby studentů velmi doporučujeme zvolit druhou alternativu, která může v digitální podobě sloužit i pro vedoucího práce jako kontrola badatelské činnosti studenta. V archivu vždy musíte vyplnit badatelský list a v případě focení archiválií i formulář, kde žádáte o povolení nafotit si archiválie.
- ¹⁴ Doba nutná k pročtení, okomentování či vypsání informací a jejich kódování z každé nafocené strany, jež prošla prvním tříděním, se z principu věci různí, ale z vlastních zkušeností autorky článku je nutné takové straně věnovat zhruba 20 minut. Pro představu, při posledním výzkumu zaměřeném na Československý svaz mládeže mezi roky 1946–1960 při Univerzitě Palackého v Olomouci autorčin soubor nafocených archiválií ze všech archivů dosahoval počtu téměř 4000 snímků a k jeho prostudování a vytěžení bylo tedy potřeba přes 96 dní čistého času. I „zapálený“ výzkumník však dokáže udržet aktivní pozornost při čtení a analýze zdrojů zhruba 6 hodin v rámci jednoho dne.
- ¹⁵ V souvislosti s touto zásadou poukazujeme na dříve používanou metodu historikovy práce – typologickou metodu, která předkládá nástroj, jak třídit a kategorizovat historické jevy a jak zjednodušit jejich vzájemné vztahy a provázanosti. Principy typologické metody již byly zobrazeny

i pro další kvalitativní výzkumy, proto ji explicitně mezi historické metody neuvádíme (Hroch, 1985, s. 89–98).

- ¹⁶ Přestože zde převážně mluvíme o tištěných archiváliích, tyto postupy platí i pro další zdroje získané z rozličných historických disciplín zpracovávajících data kvalitativně. Například při realizaci orální historie musíme rozhovory důsledně přepisovat a až následně segmentovat a kódovat (zároveň musíme i přijmout redukci zvukových informací – např. intonace narátora, jeho emoční vychýlení, přízvuk). V případě obrazových a hmotných historických pramenů je nutné předměty slovně popsat, případně vizualizovat předměty skrze fotografie, do kterých budeme zanášet segmentaci a kódování (barevné kroužky a obdobná značení). Proces přepisu dat je označován za transkripce údajů (srov. Reichel, 2009, s. 165).
- ¹⁷ V souvislosti s touto metodou je vhodné zmínit diachronní přístup k historické práci, kdy zkoumáme progresivně určitou menší, obsahově ohraničenou jednotku (například dějiny školství v konkrétní obci) a sepisujeme dějiny od založení obce až do současnosti. Jestliže však současně popisujeme vícero takovýchto jednotek, které vzájemně porovnáváme v čase i prostoru, mluvíme o synchronním výzkumu (Hroch, 1985, s. 28–30).
- ¹⁸ Rob Timans, Paul Wouters a Johan Heilbron ve své studii rozebírají kořeny a současnost používání smíšeného designu výzkumu (Mixed Methods Research, dále jen MMR). Ukazují, že se MMR především po roce 2006 začal hodně využívat v zahraničních odborných článcích a publikacích. V kontrastu k jejich výzkumu je zjevné, že české institucionální akademické dělení výzkumů na kvalitativní a kvantitativní (důležité pro rozdělování financí) je již v zahraniční vědecké sféře překonané a to do té míry, že můžeme mluvit o jistém „postmodernismu“ v práci s MMR, kdy se jeho řešení a probírání cyklí do diskurzů o standardizovaném metodologickém rámci pro kombinování metod a úplném potlačení rozdílného epistemologických východisek těchto metod (Timans, 2019).
- ¹⁹ Podrobnější rozpracování historické statistiky nalezneme v publikaci *Metody historikovy práce* pod vedením Miroslava Hrocha. Přestože se jedná o knihu již z roku 1985 a s tím úzce souvisí časté odkazy na potřeby „marxistické historiografie“, Kubiš s Hrochem na konkrétních

příkladech předkládají, kde a jak je vhodné statistiku užít (Hroch, 1985, s. 43–53).

- ²⁰ Ve zkratce, ale odborně charakterizovanou biografickou metodu nalezneme v publikaci Dvořáka (2014, s. 71–74).
- ²¹ Ve spojení s orální historií by mohli studenti použít publikaci od Jany Noskové, především v úvodních pasážích do strany 24 (Nosková, 2014, s. 9–24).
- ²² V návaznosti na třetí vlnu feminismu a boje za genderovou rovnost se i historické vědy v poslední čtvrtině 20. století zaměřovaly na gender v dějinách. Postupně se vytvořila metoda genderové analýzy (Dvořák, 2014, s. 83–86).
- ²³ Vhled do mikrohistorie může v českém prostředí přinést například často zmiňovaný článek Josefa Petráně Mikrohistorie aneb o nedějích (Petráň, 2003, s. 201–208).
- ²⁴ Základní představu o metodě orální historie mohou studenti získat z publikace Dvořáka (2014, s. 74–78).
- ²⁵ Teoretickou metodologii výzkumu spojenou s postřehy z praxe velmi zdařile zcelili a přenesli do českého prostředí autoři Miroslav Vaněk a Pavel Mücke (Vaněk, 2022, s. 160–256).
- ²⁶ Podrobně jsou pojmy z kunsthistorického pohledu vysvětleny například již v díle Erwina Panofského (2013, s. 41–72).
- ²⁷ Pro studenty podrobnější rozbor této metody nalezneme v: Dvořák, 2014, s. 78–81.
- ²⁸ V některých metodologických publikacích tato označení metod práce s obrazem explicitně zmíněna nejsou, ale pouze se zjednodušeně mluví o „... moderním přístupu ke zkoumání dějin s využitím obrazového materiálu ...“ (souhrnně označováno za vizuální historii) (Zounek, 2014, s. 65–67).
- ²⁹ Tuto metodu zmiňuje také Zounek a Šimáně (2014, s. 68–69) či Dvořák (2014, s. 86–89), ale používají pro ni odlišný název, a sice metoda historicko-srovnávací.
- ³⁰ Vlček (2015, s. 394–412) ve své studii, která pro výzkumy pracující s komparací v pedagogice může být velmi přínosná, stanovuje dva základní pohledy na členění výzkumů – diachronní (vertikální) označovaný na komparatistiku historickou a diachronní (chronologickou komparaci).

Autor čtenáře provádí procesem tvorby srovnávací pedagogické studie a předkládá i mechanismy kontroly kvality vědecké práce.

Literatura:

- ASPERS, P., COURT, H. What is Qualitative in Qualitative Research. *Qualitative Sociology* [online]. 2018, Vol. 42, pp. 139–160 [cit. 2023-10-02]. ISSN 11133-019-9413-7. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>.
- DOHNALOVÁ, A. *Dějiny školství v Žádovicích v kontextu historie a charakteristiky obce* [online]. 2022, [cit. 2023-10-04]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/i76scy/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra společenských věd. Vedoucí práce PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D.
- DVOŘÁK, T. Úvod do studia dějepisu. Brno: Masarykova univerzita, 2014.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016.
- HROCH, M. Úvod do studia dějepisu: celostát. vysokošk. učeb. pro stud. ped. a filoz. fak. stud. oboru učit. všeob. vzděl. předmětů – dějepis. Praha: SPN, 1985.
- HUBÁLEK, T. Etické a morální aspekty v přístupu k výzkumu „moderních“ dějin pedagogiky. In *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu*. Plzeň: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2015, s. 10–16.
- MEŠKO, D. *VIVAT ACADEMIA 95 ROKOV UNIVERZITY KOMENSKÉHO*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014.
- NOSKOVÁ, J. *Biografická metoda a metoda orální historie: na příkladu výzkumu každodenního života v socialismu*. Brno: Etnologický ústav AV ČR Praha – pracoviště Brno, 2014.
- NOVOTNÁ, H., ŠPAČEK, O., ŠTOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, M. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Univerzity Karlovy, 2020.
- OCHRANA, F. *Metodologie sociálních věd*. Praha: Karolinum, 2021.
- ORWELL, G. 1984. Voznice: Leda. Slavné utopie, 2021.

- PANOFSKY, E. *Význam ve výtvarném umění* [online]. 3. Praha: Malvern, 2013. [cit. 2023-10-04]. ISBN 978-80-7530-302-8. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1421/podzim2017/ESB038/um/04_komiks_vizualni_komunikace/panofsky_erwin_-_ikonografie_a_ikonologie.pdf.
- PETRÁŇ, J. Mikrohistorie aneb o nedějích. In *Dějiny ve věku nejistot: sborník k příležitosti 70. narozenin Dušana Třeštíka*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003, s. 201–208.
- PETRUSEK, M. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Univerzita Karlova, 1993.
- REICHEL, J. Kvantitativní a kvalitativní přístup. In *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů* [online], *Sociologie*, 2009, s. 42. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/kapitoly-metodologie-socialnich-vyzkumu-395> [cit. 2023-10-02].
- RŮŽIČKOVÁ, J. *Historický lexikon obcí České republiky 1869–2005*. Praha: Český statistický úřad, 2006.
- SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století* [online]. Praha: Grada, 2009. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/konec-skolni-nudy-6032> [cit. 2023-10-04].
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999.
- SUKOVÁ, M. Vznik a utváření Československého svazu mládeže na Univerzitě Palackého v Olomouci mezi roky 1948–1953. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XVI*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021, s. 377–383.
- TIMANS, R., WOUTERS, P., HEILBRON, J. Mixed methods research: what it is and what it could be. *Theory and Society*, 2019, Vol. 48, pp. 193–216.
- VANĚK, M., MÜCKE, P. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2022. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/treti-strana-trojuhelniku-11356> [cit. 2023-10-04].
- VLČEK, P. Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 3, s. 394–412.

ZOUNEK, J., ŠIMÁNEŽ, M. Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/131197> [cit. 2023-10-04].

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Monika Suková

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5

771 40 Olomouc

e-mail: monika.sukova@pol.cz

Poznámky

Poznámky

Poznámky

Poznámky

Poznámky