

Mezinárodní redakční rada

Předseda mezinárodní redakční rady

doc. PhDr. Karel Konečný, CSc.

Členové

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze)

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

(Univerzita Palackého v Olomouci, emeritní profesor)

prof. dr. hab. Małgorzata Świder

(Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, POL)

prof. dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus

(Uniwersytet Opolski, POL)

doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc.

(Ostravská univerzita v Ostravě)

doc. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D.

(Vysoká škola CEVRO, Praha)

doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D.

(Ostravská univerzita v Ostravě)

doc. PhDr. Karel Konečný, CSc.

(Univerzita Palackého v Olomouci)

doc. PaedDr. PhDr. Marcel Lincényi, PhD.

(Vysoká škola ekonómie a manažementu, Bratislava, SVK)

doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

(Univerzita Palackého v Olomouci)

dr. hab. Péter Varnágy, Ph.D.

(Pécsi Tudományegyetem, HUN)

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.

(Technická univerzita Liberec)

Redakce

Vedoucí redaktor

doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Výkonný redaktor

Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

Redaktoři

Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.

PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D.

Vychází dvakrát ročně.

Reg. Č. MK ČR E 19778

ISSN 1805-3963

Obsah

Antonín Staněk: Editorial.....	3
Pavel Flekač: From Basic Skills to Pedagogical Competence: Is the Terminology of Competence Clearly Defined?.....	4
Jan Jirků: Základní teoretická východiska z oblasti sociální komunikace k limitům využití nástrojů generativní umělé inteligence ve výuce.....	16
Martin Richter: Formulace pravidel pro využívání AI ve výuce sociálněvědních oborů.....	23
Pavel Krákora: Sociální demokracie na střední Moravě a její zápas za všeobecné volební právo jako součást širšího procesu formování občanské společnosti na regionální úrovni.....	39
Lubomír Vojtěch Baar, Tomáš Hubálek: Zpráva z XIII. ročníku Mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd.....	47
Antonín Staněk: Zpráva z mezioborové konference k budoucnosti občanské výchovy a společenskovedního vzdělávání v Česku: „Občanka“ v době krizí.....	48

Editorial

Vážení čtenáři a autoři, dostává se k vám první číslo nového 15. ročníku (s vrocením 2024) odborné revue pro oborovou didaktiku společenských věd *CIVILIA*. Jde o první ročník a první číslo, které vychází pouze v elektronické podobě a v tomto trendu budeme pokračovat i nadále. Každá radikálnější změna s sebou přináší větší i menší problémy. Ne jinak tomu bylo i při přípravě a vydání tohoto čísla. Omlouvám se tímto za redakci všem autorům a recenzentům, kterých se „porodní“ bolesti přechodu na nový redakční systém a plně elektronickou verzi časopisu nějakým způsobem dotkly. Rozhodnutí přejít na nový redakční systém a s tím i plně k elektronické verzi časopisu bylo motivováno snahou po zvýšení transparentnosti recenzního řízení, zvýšení dostupnosti publikovaných textů a ne v neposlední řadě i snahou snížit environmentální stopu. Věříme, že naše rozhodnutí přinese nejen materiální a finanční úsporu, ale vytvoří prostor pro další zkvalitnění obsahu a dosahu tohoto jedinečného společenskovědně oborového didaktického časopisu.

Redakce a mezinárodní redakční rada časopisu *CIVILIA* děkují všem recenzentům studií, kteří i v této složité a pro mnohé nové situaci poskytli nezištné služby autorům a bez jejichž pomoci by vydání 15. ročníku nebylo uskutečnitelné. Jména recenzentů za daný ročník zveřejníme vždy ve druhém čísle časopisu.

A nyní již k obsahu tohoto čísla. Tak jak dochází k postupnému zdůrazňování kompetenčního pojetí vzdělávání a vzdělávacího obsahu, jeví se aktuální potřeba po hlubším vhledu do konceptu pedagogické kompetence a role, kterou má v rámci vzdělávacího systému. Právě nutností jasného a jednotného uchopení pedagogické kompetence, zachycením její multidimenzionální povahy se zabývá úvodní anglicky psaná studie Pavla Flekače *„From Basic Skills to Pedagogical Competence: Is the Terminology of Competence Clearly Defined?“*. Hned dvě následující studie jsou věnovány dalšímu velmi aktuálnímu tématu – umělé inteligenci ve výuce. Ta první autora Jana Jirků *„Základní teoretická východiska z oblasti sociální komunikace k limitům využití nástrojů generativní umělé inteligence ve výuce“* se soustřeďuje na současné limity využití nástrojů generativní umělé inteligence ve výuce, zejména pak na rizika s ním spojená. Ta druhá autora Martina Richtera *„Formulace pravidel pro využívání AI ve výuce společenskovědních oborů“* diskutuje důsledky zjištění výzkumu zaměřeného na to, jak jsou formulována a aplikována pravidla využívání nástrojů AI u vyučujících na FSV UK. Poslední studie v tomto čísle autora Pavla Krákory je věnována konkrétnímu regionálně historickému tématu *„Sociální demokracie na střední Moravě a její zápas za všeobecné volební právo jako součást širšího procesu formování občanské společnosti na regionální úrovni“*.

doc. Mgr. Antonín Staněk Ph.D.,
vedoucí redaktor

From Basic Skills to Pedagogical Competence: Is the Terminology of Competence Clearly Defined?

Pavel Flekač

Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra společenských věd

Abstract: This paper investigates the evolution and development of the concept of pedagogical competence, with a specific focus on its role within the educational system. Through an extensive literature review, spanning works from 1945 to 2024, we analyze the origins of the term competence, tracing it back to ancient Greece and its subsequent transformation into a key concept in modern educational theory. Emphasis is placed on the development and classification of pedagogical competence, its relationship to various pedagogical skills, and the importance of teachers' roles in educational processes. The study highlights the necessity for a clear, unified definition of pedagogical competence and presents a proposed definition that encapsulates its multidimensional nature, grounded in both national and international perspectives. Through a comparative analysis of existing research, this study aims to refine the understanding of pedagogical competence and provide a solid foundation for further research and development.

Keywords: pedagogical competence, pedagogical skills, competence, educational system, teacher roles, competency framework, literature review, comparative analysis

Od základních dovedností k pedagogickým kompetencím: Je terminologie kompetencí jasně definována?

Abstrakt: Tato práce zkoumá vývoj konceptu pedagogické kompetence, se specifickým zaměřením na její roli v rámci vzdělávacího systému. Prostřednictvím rozsáhlé literární rešerše, zahrnující díla z období od roku 1945 do roku 2024, analyzujeme původ pojmu kompetence, sledujeme jeho kořeny ve starověkém Řecku a následnou proměnu v klíčový pojem moderní teorie vzdělávání. Důraz je kladen na vývoj a klasifikaci pedagogické kompetence, její vztah k pedagogickým dovednostem a na význam role učitelů ve vzdělávacích procesech. Studie zdůrazňuje nutnost jasného a jednotného uchopení pedagogické kompetence a navrhuje její definici, která zachycuje její multidimenzionální povahu, zakotvenou v národních i mezinárodních perspektivách. Prostřednictvím komparativní analýzy stávajícího výzkumu se tato studie snaží zpřesnit porozumění pedagogické kompetence a poskytnout pevný základ pro další výzkum.

Klíčová slova: pedagogická kompetence, pedagogické dovednosti, kompetence, vzdělávací systém, role učitelů, kompetenční rámec, přehledová studie, komparativní analýza

The academic pedagogical community employs several terms in the context of curriculum development (Eurydice, 2015), establishing various strategies at institutional, regional, national, and, most importantly, international levels that influence all participants in educational processes, whether they are pupils, students, teachers, or lecturers (Walterová, 2004). It is widely recognized that society engages in lifelong learning, which begins at birth and continues until death (Staněk, 2009). When considering formal learning within curricular systems, the teacher holds significant responsibility for an individual's education, particularly in the case of a child's education in pre-primary school and

subsequently within the continuous schooling system at the primary, secondary, or tertiary levels (European Commission, 2000). Teachers are accountable for the smooth execution of educational processes within specific lessons at the institutional level, achieved through the successful acquisition and ongoing development of their pedagogical competence, which enables them to perform this role effectively (Weinert, 2001). In this context, Hattie (2003) emphasizes the importance of research in the field of competencies, arguing that the positive development of teachers, particularly with regard to pedagogical competence, is foundational to the teaching profession.

1 Methodology and Purpose of the Study

In the paper we focus on the analysis of a series of works published and selected for the chosen period. Classified as a literature review based on Mareš (2013), this study introduces a range of works, including research, in the field of pedagogical competencies and skills, examining their origins, development, and classification at both national (e.g., Czech) and international levels. To ensure that the literature review remains current and relevant to the academic community, we have carefully selected works spanning from 1945 to the present, i.e., up to the year 2024. While we acknowledge the development of pedagogical competencies in the current territory of the Czech Republic since 1918, as well as the initial efforts to establish a standardized competency framework (Rýdl, 2010), we believe that focusing on the period from 1945 onwards, i.e., post-World War II, will provide a review that is not predominantly associated with the conflict.

To offer a comprehensive literature review from a holistic perspective, we also examine the origins of the terminology and utilize national-level works in a comparative context to demonstrate the evolution of the concept of competence. We recognize that such evolution can only be effectively demonstrated through comparisons with literature that extends beyond the set period. For this reason, the section *From Arete to Ability: Origins of the Competence and its Transformation* is not confined to a specific timeframe, allowing us to explore the development and origins of the terminology and the earliest references to the term.

The purpose of this study is to introduce current trends in education concerning the development of competencies from a holistic perspective. In this context, the paper reviews existing studies and research, highlighting cases that deviate from current educational trends by identifying both similarities and differences observed in recent national and international research and other relevant works. We acknowledge that a literature review inherently involves comparative analysis, and thus we include the outcomes of our review. With this in mind, another objective of this literature review is to propose or refine a suitable definition of the term pedagogical competence, allowing us to narrow the range of differing definitions currently in use.

2 From Arete to Ability: The Origins of Competence and Its Transformation

The development of terminology related to pedagogical competence can be compared to a living organism in constant evolution. This evolution suggests that a single term does not conclude with a universally accepted definition (Sergeeva et al., 2019), as the general and academic communities in education undergo continuous development across several dimensions and are influenced by demographic, cultural, technological, economic, and political factors (Oyenuga et al., 2021). The dynamics of this evolution over time are also reflected in the nuanced meanings of three seemingly similar terms: competence, competency, and competencies (Khasanova, 2024; R. Yuvaraj, 2011).

Sergeeva et al. (2019) state that the concept of competence can be traced back to ancient Greece, specifically to Aristotle. Although Aristotle elaborates on the term *arete*, which refers to excellence achievable from a fundamental starting point (Finkelberg, 2002), the foundational idea already appears in Plato's *Allegory of the Cave*, where he effectively describes the idea of superiority

or nobility that can be attained (Jaeger, 1945). From this perspective, one could argue that the force originating from a fundamental point can, through various stages, develop and eventually reach a state of excellence or realize a dimension in which further development is possible (Briggs, 2007; Sergeeva et al., 2019). This historical perspective helps identify the period from which the roots of the concept of competence date.

By the 19th century, the term competence had already been introduced, although it carried different meanings from the way it is perceived today. Malý and Rieger (1886) introduced the term to the general public within a legal context rather than an educational one. In their terminology, competence is associated with affiliation to political institutions or other entities. Similarly, Otto's dictionaries (1899, 1903) do not reference any further distinctions that would connect the term specifically to personal development or pedagogical studies.

In a narrow sense, the term competence in the 19th and early 20th centuries, as evidenced by selected dictionaries (Malý & Rieger, 1886; Otto, 1899, 1903), indicated political affiliation. From a broader perspective, however, it referred to the capability or ability to perform a task. This broader definition of the term persists in the works of J. A. Comenius (Komenského slovník naučný, 1938), where competence is connected to an ability that must be learned within a particular environment, specifically within an educational system (Polz et al., 1929).

The rise of the term competence in the educational context is notably introduced by Chomsky (1965), where competence is perceived as central to education and the capacity to be educated. Although Chomsky's work represents one of the earliest attempts to define linguistic competence accurately, it established a stable foundation for further research and elaboration.

From arete to ability, the term competence has undergone significant transformation. Notably, in addition to the term's introduction into education on a linguistic basis, the space exploration initiatives in the United States in 1958 began a refinement of the terms competence and competency. From the 1970s onwards, the concept of competence, including core competence, became widely used in the United States (Sergeeva et al., 2019).

3 Pedagogical Skills as the Foundation of Pedagogical Competence

In the field of education, it can be asserted that the quality of the teacher or educator significantly influences the overall quality of the educational system, regardless of whether the institution is classified within the private or public sector (Aqylah & Jarkawi, 2021). More importantly, a teacher who thoroughly understands the content of their subject, effectively manages lessons, is proactive and communicative, motivates students, and employs various methods to address classroom dynamics and learner needs, thereby demonstrating mastery of pedagogical competencies, positively influences the efficiency and effectiveness of the learning environment (Lumbantobing, 2020).

Throughout a student's educational journey, the teacher has an undeniable impact on the quality of their learning and their sense of self-efficacy (Wilson et al., 2014). This impact is largely determined by the quality of the teacher, which is, in turn, derived from their successful mastery of pedagogical competence, a concept considered inseparable from the practice of education (Nezvalová, 2003).

To accurately define the term pedagogical competence, it is necessary to further explore what it encompasses and, more specifically, what it is composed of. As discussed above, competence, in its original sense, can be understood as an action or educational ability (Chomsky, 1965) that comprises a number of key components or skills. In this context, pedagogical competence is constructed from several pedagogical skills (Rahman et al., 2020) that collectively form this specific competence. For example, in the development of one's communication competence, as described by Arskieva et al. (2024), it is necessary to perform several specific actions or skills to achieve it.

The concept of action, understood as a component of competence, specifically a skill, is formally defined as an elementary driving force that facilitates the formation of complex action

structures known as competences (Průcha et al., 2013). Generally, a skill is considered an action by which one can successfully complete a task (Bažantová et al., 2014). However, a skill is not defined solely in general terms because it also includes subsystems and specific features such as individual abilities, habits, character traits, and knowledge. The development of a specific skill, in this case, pedagogical skill, presupposes a certain level of individual aptitude and quality (Průcha et al., 2013).

From a deductive perspective, a skill defined as an action can be further classified into intellectual, sensorimotor, communicative, social, and occupational categories. Moreover, each action within a specific activity may possess unique characteristics, such as those observed in pedagogical skills (Bažantová et al., 2014). Kyriacou (2008) elaborates on pedagogical skills, noting that each skill is distinct and encompasses a broad range of actions, from general tasks like preparing for a lesson to more specific tasks such as the precise measurement of the duration of individual activities within a teaching unit.

4 Classification of Pedagogical Skills

At the turn of the 20th and 21st centuries, academic research undertook initiatives that further elaborated on the concept of pedagogical skill (Juanda et al., 2024; Rahman et al., 2020; Amaliah, 2024). It can be stated that when a skill involves more than a single, direct action and requires a higher level of coordination among multiple cognitive or sensory processes (Chomsky, 1965), it is classified as a higher-order skill. Such skills extend into areas of pedagogical, psychological, philosophical, sociological, or other relevant dimensions (Švec, 1998). As Švec (1998) also notes, and as observed in the research of other respected authorities in the field such as Kolář et al. (2001), Kyriacou (2008), and Podlahová (2012), the predominant pedagogical skill that forms the foundation for the development of potential competence is didactic skill.

Table 1. Classification of Pedagogical Skills Based on Acquaintance With First-, Second-, and Third-Order Skills

Acquaintance of First-Order Skills	Pedagogical skills related to the qualification of main subject that a teacher acquired during comprehensive studies, such as language skills, productive artistic skills, musical skills, etc.
Acquaintance of Second-Order Skills	Refers to psychodidactic skills, where first-order skills are transformed by the teacher into an appropriate form for pupils and students, ensuring alignment with pedagogical and psychological principles that support skill acquisition.
Acquaintance of Third-Order Skills	Refers to the acquisition of selected skills from qualification of minor subjects by the teacher, where these skills are derived from the previous two orders (i.e., first and second-order skills).

Source: Adopted from Švec (1998).

The author emphasizes the importance of acquiring competence in two subjects, where both major and minor subject qualifications are developed. This dual qualification enhances teachers' ability to advance their pedagogical skills in accordance with established categories. Kolář et al. (2001) stress the necessity of continually acquiring pedagogical skills, not only during initial studies but also throughout one's career, particularly during professional development as a teacher. Furthermore, another aspect of skill development emerges through curricular interactions, especially in teacherstudent dynamics (Nelešovská, 2002). In this context, the author underscores the importance

of skills related to building connections with students, recognizing emotional states within the learning environment, anticipating potential emotional imbalances or outcomes, maintaining effective and respectful communication, and incorporating students' perspectives when addressing complex issues.

The importance of acquiring competence in two subjects is emphasized from the author's perspective, where both major and minor subject qualifications contribute to the development of essential skills. In this regard, it can be argued that qualifications in two subjects functionally enhance teachers' capacity to advance their pedagogical skills according to established categories. Kolář et al. (2001) underscore the need for the cyclical acquisition of pedagogical skills not only during initial studies but also after graduation and throughout a teacher's professional development. Additionally, it is important to note that another dimension of skill development emerges through curricular interaction, particularly in teacher-student dynamics (Nelešovská, 2002). In this context, the author emphasizes skills related to building relationships (teacher-student interactions), recognizing the emotional states of individuals within the curriculum, anticipating potential emotional imbalances or outcomes, maintaining effective and respectful communication, and incorporating students' perspectives when addressing challenging issues.

Table 2. Classification of Pedagogical Skills From the Perspective of Dialogue Between Curricular Knowledge and Abilities in the Educational System

Teaching and Subject Mastery Skills	Skills related to mastering teaching units with a focus on subject-specific didactics and the ability to implement students' experiences into the teaching process.
Motivation and Engagement Skills	Skills to recognize the level of student motivation and positively influence it.
Assessment and Evaluation Skills	Skills for involvement in complex assessment processes.
Conceptual and Practical Knowledge of Teaching	Skills based on conceptual knowledge of teaching (teaching approach, teaching model) and their subsequent application, along with knowledge of students and their qualities.
Cooperation and Communication Skills	Skills and knowledge related to student cooperation in the learning process, along with skills to transform monologic teaching into dialogic teaching.
Understanding the Teacher's Role and Responsibilities	Knowledge of the teacher's role, responsibilities, and the nature of work.

Source: Adopted from Kolář et al. (2001).

In Table 2, it is evident that the research has increasingly focused on more specific aspects of the curriculum and the precise implementation of teaching practices. In this context, the skills identified are more closely related to individual activities within the teaching unit, such as assessment, motivation, and knowledge of responsibilities (Kolář et al., 2001), rather than the development of broader, higher-level skills (Švec, 1998).

A synthesis of the perspectives from the previously cited authors (Švec, 1998; Kolář et al., 2001) can be observed in Kyriacou's (2008) classification of pedagogical skills. The author identifies two elements, with the first described as the static element and the second as the dynamic element.

Table 3. Classification of Pedagogical Skills Based on the Static and Dynamic Elements Theory

Static Element of Pedagogical Skills	A broad spectrum of knowledge ranging from foundational insights related to the studied field, understanding of students and their specific needs for the comprehensive fulfilment of educational goals, comprehensive knowledge of the curriculum, expertise in teaching methodologies, awareness of various factors influencing the educational cycle, and knowledge of one's own pedagogical skills and self-awareness.
Dynamic Element of Pedagogical Skills	Continuous and flexible decision-making and reflection throughout the preparation of a teaching unit. This element of skills is primarily concerned with the phases before (preparation), during (implementation), and after (reflection) the teaching unit, where the crucial objective is to achieve the highest possible level of outcomes and fulfilment of the established goals within the educational unit.

Source: Adopted from Kyriacou (2008)

The distinction between static and dynamic elements further clarifies how students perceive actions and activities within a specific lesson led by the teacher. This dual classification, with an emphasis on the dynamic element, is also evident in research conducted by Gillernová et al. (2012), which extends the definition of action skills in close association with pedagogical competencies. The importance of dynamic pedagogical action skills is highlighted, as the presence of action within a lesson is essential and serves as a foundation for the development of complex pedagogical competencies (Nelešovská, 2002; Kyriacou, 2008; Gillernová et al., 2012).

5 Defining the Terminology of Competence

The term competence has undergone significant development since the period of Ancient Greece (Finkelberg, 2002), evolving in the 1950s when it was understood as a structural and cognitive tendency (Savignon, 2005). Its classifications were further elaborated in the early 21st century (Mareš & Gavora, 1999; Vašutová, 2002; Vašutová, 2004; Bažantová et al., 2014), culminating, within the context of curricular research and development in the Czech Republic, in the first publication of the Competence Framework for Graduates of Pedagogical Programs at Higher Education Institutions by the Ministry of Education, Youth and Sports (MŠMT, 2023).

The term pedagogical competence is also not consistently defined from a holistic point of view (Khasanova, 2024), as various researchers identify differences in the usage of the term competence (R. Yuvaraj, 2011). These subtle differences, based on varying terminologies, fragment a unified definition and add layers of complexity to the ongoing research into its meaning.

What further complicates the unification of the term competence is its frequent, and sometimes incorrect, interchangeability with competency. Some researchers use these terms synonymously (Wong, 2020). In this context, competence is typically associated with task-oriented actions aimed at achieving specific outcomes (Burgoyne, 1989; Wong, 2020), whereas competency is more people-oriented, focusing on the description of personal attributes (R. Yuvaraj, 2011).

6 Pedagogical Competence and Its Classification

The teacher in a school system serves as a model, undoubtedly taking on the responsibility of facilitating action within higher education institutions and the curricular environment (Nezvalová, 2003). In this sense, competence, understood as action-based motion, is executed within a curricular system. In the context of curricular agendas, it is rare to assert that the term pedagogical competence refers solely to the ability to perform high-quality operations, as it also closely relates to the educational and training aspects grounded in acquired knowledge and abilities (Bažantová et al., 2014). An important criterion appears to be continuous development, beginning during university studies and continuing after successful graduation, as teachers work full-time (Bažantová et al., 2014; Průcha et al., 2013).

Koetsier et al. (1996) classifies initial pedagogical competencies into three categories, encompassing the teacher's activities, personality, and didactic and research abilities, all of which reflect pedagogical action.

Table 4. Three-Section Classification of Pedagogical Competencies

Triggering Competencies	These competencies focus primarily on the effective implementation of teaching by encompassing essential pedagogical skills related to the preparation, execution, and evaluation of lessons.
Developmental Competencies	These competencies emphasize the personal and professional growth of educators, being grounded in self-reflection, which enables teachers to critically assess their own teaching practices, identify areas for improvement, and work towards continuous professional development.
Research Competencies	These competencies focus on the systematic analysis of teaching activities, where educators treat their teaching practice as a research process, using insights from this analysis to refine and enhance their instructional methods.

Source: Adopted from Koetsier et al. (1996)

The author proposes a range of activities that must be synchronized to effectively manage the teacher's workload. However, this classification appears to be rather broad and requires further elaboration. Parallels can be drawn with Koetsier et al. (1996), as Nezvalová (2003) similarly proposes a three-part classification for future teachers.

Table 5. Adaptation of the Three-Section Classification of Pedagogical Competencies

Management Competencies	These competencies focus on planning, successfully delivering instruction, monitoring, and evaluating the teaching process.
Self-management Competencies	These competencies are directed toward the individual professional development of educators. In this context, self-management competencies can be defined as the development of oneself with the goal of improving work quality and contributing to team collaboration.
Specialized Competencies	These competencies encompass the theoretical foundations for mastering specific subjects, all types of subject-specific skills, and a value system for applying, integrating, and utilizing knowledge in an interdisciplinary context.

Source: Adopted from Nezvalová (2003)

Both Table 4 and Table 5 exhibit undeniable parallels in the classification of specific pedagogical competencies. The main point of divergence, however, lies in the final section of both tables. While Koetsier et al. (1996) emphasizes the need for further academic research and elaboration in teaching, Nezvalová (2003) focuses on grounding competencies within individual subjects and advocates for interdisciplinary collaboration and sharing.

7 A Proposal for a Unified Terminology of Pedagogical Competence

With the foundational knowledge outlined above, it becomes evident that defining the core elements of pedagogical skills is nearly as complex as defining competencies themselves (Švec, 1998; Kyriacou, 2008; Wong, 2020). Pedagogical competencies can be understood as an overarching set that includes these skills. Given the various interpretations of pedagogical competencies as a combination of skills, abilities, and knowledge essential for educators, we build on the work of Vašutová (2002) and Podlahová (2012) to present a definition that provides a more comprehensive understanding of the concept of pedagogical competence. For the purposes of this study, we propose the following definition of pedagogical competence.

Pedagogical competence encompasses a spectrum of highly specialized disciplinary knowledge, practical understanding, attitudes, and experiences that contribute positively to solidarity and equality. It includes a comprehensive set of pedagogical skills that reflect:

1. Educational systems (i.e., selected pre-primary, primary, secondary, and tertiary levels) across the full breadth of the curriculum;
2. Forms of education that influence the learner population (i.e., selected children, pupils, and students), with the goal of maximizing their intellectual and personal potential, individual interests, and personal and educational needs.

This definition suggests that pedagogical competence is not merely a complex structure of pedagogical actions but rather a set of pedagogical skills that form the foundation of pedagogical competence. As proposed, pedagogical competence can be further elaborated and classified into specific competencies. Based on this definition, we believe that the terminology now has a

comprehensive and objective foundation, anchoring the term in a way that can undergo further research on both qualitative and quantitative bases.

8 Conclusion

In conclusion, this study underscores the complexity and evolving nature of pedagogical competence, which is foundational to the teaching profession. The literature reviewed demonstrates the long historical trajectory of the term competence and its adaptation within the educational context. Pedagogical competence, as defined in this study, consists of a broad set of specialized skills, knowledge, and attitudes essential for effective teaching across all levels of education. The classification of pedagogical skills into various orders and types, as examined through the work of multiple scholars, reinforces the need for a holistic approach to understanding teacher competence. By proposing a unified definition of pedagogical competence, this paper addresses the fragmentation of current terminologies and offers a clearer conceptual framework for future research. The continuous professional development of teachers is crucial, not only to enhance their pedagogical skills but also to improve educational outcomes for students. Further research, both qualitative and quantitative, is necessary to validate and expand upon the proposed definition, ensuring that it remains relevant in an ever-changing educational landscape.

References

- AMALIAH, A., CLORION, F. D. D., PASARIBU, G. R. The importance of mastering teacher pedagogical competence in improving the quality of education. *PEBSAS: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 2024, Vol. 2, Nr. 1. <https://doi.org/10.61721/pebsas.v2i1.346>.
- AQYLAH, N., JARKAWI. Pentingnya kompetensi pedagogik guru pada abad 21. *Proceeding Studium Generale* 2021, 2021, pp. 54–58.
- ARSKIEVA, Z. A., MAGOMEDOVA, Z. Z., BATCHAEVA, Z. B. Development of teacher communication skills as the basis of pedagogical competence. *SHS Web of Conferences*, 2024, Vol. 195, Nr. 06006. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419506006>.
- BAŽANTOVÁ, L., SKUTIL, M., ZIKL, P. Česko-anglický pedagogický slovník: Se zaměřením na předškolní a primární vzdělávání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.
- BRIGGS, C. F. Aristotle's Rhetoric in the later medieval universities: A reassessment. *Rhetorica*, 2007, Vol. 25, Nr. 3, pp. 243–268. <https://doi.org/10.1525/rh.2007.25.3.243>.
- BURGOYNE, J. Creating the managerial portfolio: Building on competency approaches to management development. *Management Education and Development*, 1989, Vol. 20, Nr. 1, pp. 56–61. <https://doi.org/10.1177/135050768902000109>.
- EUROPEAN COMMISSION. A memorandum on lifelong learning [online]. 2000. [cit. 2024-10-12]. https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.
- EURYDICE. Vzdělávání dospělých a odborná příprava v Evropě: Rozšiřování přístupu k příležitostem učení. Výkonná agentura pro vzdělávání, audiovizuální oblast a kulturu, 2015.
- FINKELBERG, M. Virtue and circumstances: On the city-state concept of arete. *American Journal of Philology*, 2002, Vol. 123, Nr. 1, pp. 35–49. <https://doi.org/10.1353/ajp.2002.0004>.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012.

HATTIE, J. A. C. Teachers make a difference: What is the research evidence? In: Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 2003.

CHOMSKY, N. Aspects of the theory of syntax. Paperback ed. Cambridge: The MIT Press, 1965.

JAEGER, W. Paideia: The ideals of Greek culture. Vol. I. New York: Oxford University Press, 1945.

JUANDA, A., WAHYUDIN, D., ANSORI, Y. Z. Strategies to improve teachers' pedagogical skills in science learning. Asian Journal of Engineering, Social and Health, 2024, Vol. 3, Nr. 4. <https://doi.org/10.46799/ajesh.v3i4.291>.

KHASANOVA, D. A subtle difference between competence and competency. Journal of Advanced Scientific Research, 2024, Vol. 3, Nr. 11, p. 15.

KOETSIER, C. P., WUBBELS, T., KORTHAGEN, F. Partnership and cooperation between the teacher education institute and the schools: A precondition for structured learning from practice in school-based programmes. In: ATEE Conference, 1996. Glasgow, Scotland.

KOLÁŘ, Z., RAUDENSKÁ, V., FRÜHAUFOVÁ, V. Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: Co by měl učitel znát a co by měl umět. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2001.

Komenského slovník naučný: Svazek 6, Jankov-Kvašení. Praha: Nakladatelství a vydavatelství Komenského slovníku naučného, 1938.

KYRIACOU, C. Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 2008.

LUMBANTOBING, P. A. The contribution of lecturer pedagogical competence, intellectual intelligence, and self-efficacy of student learning motivation. Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal, 2020, Vol. 3, Nr. 1, pp. 564– 573. <https://doi.org/10.33258/birle.v3i1.852>.

MALÝ, J., RIEGER, F. L. (eds.) Slovník naučný. Díl 4, I-Lžidimitrij. Praha: I. L. Kober, 1886.

MAREŠ, J. Přehledové studie: Jejich typologie, funkce a způsob vytváření. Pedagogická orientace, 2013, Vol. 23, Nr. 4, pp. 427–454.

MAREŠ, J., GAVORA, P. Anglicko-český slovník pedagogický. Praha: Portál, 1999.

MŠMT. Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023. [cit. 2024-10-12]. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.

NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. Pedagogická orientace, 2003, Vol. 13, Nr. 4.

OTTO, J. Ottův slovník naučný: Illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. Čtrnáctý díl, Kartel - Kraj. Praha: J. Otto, 1899.

OTTO, J. Ottův slovník naučný: Illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. Dvacátý díl, Pohora-Q. Praha: J. Otto, 1903.

PODLAHOVÁ, L. Didaktika pro vysokoškolské učitele: Vybrané kapitoly. Praha: Grada, 2012.

POLZ, R., ŠTEFÁNEK, A., DVOŘÁČEK, J., et al. (eds.) Masarykův slovník naučný: Lidová encyklopedie všeobecných vědomostí. Díl 4, Ko-M. Praha: Československý Kompas, 1929.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 7th updated and expanded ed. Praha: Portál, 2013.

RAHMAN, M. S., TAMBI, F., ANNY, N. Z. The importance of enhancing pedagogical skills through continuing professional development. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 2020, Vol. 9, Nr. 4, pp. 121–129. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v9i4.757>.

RÝDL, K. K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I: (1774–1989). Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.

SAVIGNON, S. Communicative language teaching: Strategies and goals. In: HINKEL, E. (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp. 635–651.

SERGEeva, M. G., KODANEVA, L. N., ISLAMOV, A. E., et al. The development of teachers' pedagogical competence in the conditions of professional educational organization. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 2019, Vol. 7, Nr. 4, pp. 827–832. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.74109>.

STANĚK, A. Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy k občanství. Praha: Epocha, 2009.

ŠVEC, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: Masarykova univerzita, 1998.

VAŠUTOVÁ, J. Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, 2002.

VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004.

WAHAB, E. O., OYENUGA, A., ISAIAH, S., BHOWMICK, A. Social changes and education. In: WAHAB, E. O., BHOWMICK, A. (eds.) *Foundations of Sociology of Education: A Reading*. Berlin: Lambert Academic Publishing, 2021.

WALTEROVÁ, E. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido, 2004. 43. WEINERT, F. E. Concept of competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H. (eds.) *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: H. and H. Publishers, 2001.

WILSON, H. E., SIEGLE, D., MCCOACH, D. B., et al. A model of academic self-concept: Perceived difficulty and social comparison among academically accelerated secondary school students. *Gifted Child Quarterly*, 2014, Vol. 58, Nr. 2, pp. 111–126. <https://doi.org/10.1177/0016986214522858>.

WONG, S.-C. Competency definitions, development and assessment: A brief review. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2020, Vol. 9, Nr. 3, pp. 95–114. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i3/8223>

YUVARAJ, R. Competency mapping: A drive for Indian industries. International Journal of Scientific & Engineering Research, 2011.

Kontakt:

Mgr. Pavel Flekač

Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc

E-mail: pavel.flekac01@upol.cz

ORCID: 0009-0001-9663-387

Základní teoretická východiska z oblasti sociální komunikace k limitům využití nástrojů generativní umělé inteligence ve výuce

Jan Jirků

Univerzita Karlova, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, Fakulta sociálních věd

Abstrakt: Text se věnuje v teoretické rovině problematice využití nástrojů generativní umělé inteligence ve výuce. Soustřeďuje se na jeho současné limity, zejména na rizika upevňování stereotypů a principů stranění při procesech socializace a enkulturatione probíhajících během vzdělávání. Usiluje přitom o doplnění kritických prvků do kybereuforických vizí o funkcích nástrojů umělé inteligence.

Klíčová slova: enkulturatione, generativní umělá inteligence, nástroje umělé inteligence, socializace, sociální komunikace, stereotypy, stranění, umělá inteligence ve výuce

Basic Theoretical Foundations from the Field of Social Communication on the Limitations of Using Generative Artificial Intelligence Tools in Education

Abstract: This text deals, in theoretical terms, with the issue of using generative artificial intelligence tools in education, focusing on current limitations, particularly the risks of reinforcing stereotypes and biases within the processes of socialization and enculturation that occur during education. It also seeks to introduce critical perspectives into the cyber-euphoric visions regarding the roles of artificial intelligence tools.

Keywords: Artificial Intelligence in Education, Artificial Intelligence Tools, Bias, Enculturation, Generative Artificial Intelligence, Social Communication, Socialization, Stereotypes

Nástup, rozvoj a možnosti uplatňování umělé inteligence představují v současné době jedno ze zásadních témat pro společnost jako celek. Prolíná se nejrůznějšími diskursy a disciplínami, ale dokonce vstupuje do oblastí lidského konání a počínání ve vši obecnosti či každodennosti. Jak poznamenal August E. Grant (2009, s. 15), „je rizikové analyzovat stále probíhající trendy,“ na druhou stranu, při uvědomění si takového limitu, je naopak zcela legitimní, aby se dobovým fenoménům, které mají přinejmenším dle kybereuforických vizí takovou sílu, že by mohly být schopny změnit dosavadní principy fungování společnosti, dostávala patřičná pozornost také v akademickém prostředí, a to i s rizikem, že v předkládaných poznatcích nemůže být přesně zohledněn jejich budoucí (i překotný) vývoj.

Téma umělé inteligence, v konkrétním kontextu příslušného zkoumaného diskursu zejména nástrojů generativní umělé inteligence (ať už výhradně textových nebo též obrazových, auditivních, ba i audiovizuálních či kombinovaných – multimediálních), se nevyhýbá ani oblasti výuky a vzdělávání, která v sobě navíc neoddělitelně zahrnuje prvky socializace i enkulturatione. Ty ve svých důsledcích ovlivňují, jakým způsobem se jedinci v průběhu vzdělávacího procesu začlení do společnosti, a předurčují, jak v ní budou působit a jaké vztahy či vazby mezi jednotlivými aktéry, tedy jaké

společenské sítě (Dickinson–Matthews–Saltzis, 2013, s. 5 a Latour, 2005, s. 46), budou spoluutvářet, přetvářet, případně destruovat.

Aktuálně diskutovanou problematiku v případě výuky a vzdělávání představuje využívání nástrojů generativní umělé inteligence v edukativních procesech na všech úrovních. Žádná všeobecná strategie v tomto ohledu dosud neexistuje (a těžko by existovat mohla, když ani zdaleka nelze odhadovat, kam až technologický vývin v oblasti umělé inteligence v budoucnu dosáhne) a nepanuje ani shoda na přístupech k zavádění prvků umělé inteligence do pedagogické praxe. Situaci nezjednodušuje ani skutečnost, že nástroje generativní umělé inteligence ve své současné evoluční fázi vykazují limity, které je namísto přinejmenším mít na zřeteli. Tento text, který vznikl právě v takovéto vývojové etapě nástrojů generativní umělé inteligence a jejich uplatňování v praxi, se proto soustřeďuje na teoretická východiska z oblasti sociální komunikace, jež mohou posloužit jako postuláty k případným budoucím empirickým ověření.

1 Kybereuforické a kyberdystopické paradigma

Zavádění nových komunikačních a informačních technologií provázely a stále provázejí podle Petera Dahlgrena (1996, s. 60) střídající se a prolínající se etapy společenského nadšení a společenského zklamání. Nadšení je hybnou silou výrazně technologicky deterministického až technooptimistického kybereuforického paradigmatu, které ve zdokonalujících se technologiích spatřuje dokonce prostředek k posilování demokracie, naopak zklamání se odráží v kyberdystopickém paradigmatu, jež technologie pokládá za devastační mechanismus demokratických principů v rámci fungování společnosti a za zdroj podpory sociálních nerovností (Dahlgrena, 1996). Kybereuforie (případně obecněji jakákoliv euforie z technologického vývoje) přichází obvykle ve chvílích, kdy fáze očekávání vystřídá fáze představení konkrétního výsledku technologického pokroku, který je schopen vyvolat všeobecnou radost. Čím více se však při jeho následném zavádění do všedního života objevují různorodé nedostatky či limity, tím rychleji se přelévá prvotní optimismus směrem k pesimismu. V praxi se kybereuforické a kyberdystopické pohledy na jakoukoliv technologii běžně mísí, Dahlgrenovo vymezení poukazuje na krajní varianty formou binární opozice.

Kybereuforické nahlížení nástrojů generativní umělé inteligence zdůrazňuje jejich přednosti a vyzdvihuje jejich prospěšnost pro fungování společnosti založené na demokratických principech. Do extrému dovedené kyberdystopické představy by naopak vedly až k obavám ze zhroucení společenského řádu vlivem prvků umělé inteligence či rovnou zániku společnosti. Reálné postoje členů společnosti k těmto technologiím nicméně oscilují mezi těmito dvěma póly, přičemž se společnost ještě stále nachází teprve ve fázi jejich zavádění a zprovoznování, od čehož by bylo možné formou historické paralely odvodit podobně jako v případě jiných technologií převahu nynějších kybereuforických vizí nad těmi kyberdystopickými. Přesto se kromě dosud nezodpovězených otázek, které ve společnosti rezonují a které se soustřeďují na problematiku nahrazování původně lidských činností (včetně myšlení) umělou inteligencí, budoucnost různých povolání, cirkulaci kapitálu, koexistenci umělé inteligence s lidským společenstvím v kontextu udržitelnosti fungující společnosti, obsahové správnosti (a též ověřitelnosti, přesnosti či pravdivosti) vygenerovaných komunikátů nebo vymezování legislativních mantinelů působení umělé inteligence včetně dopadů do oblasti autorského práva, objevují podněty poukazující na projevy stranění a stereotypních reprezentací v poskytovaných obsazích. Právě tyto dva aspekty velmi úzce souvisejí s procesy socializace a enkulturace, přičemž v širším měřítku zasahují i do celkového vývoje společnosti a kultury. Zásadními pro pedagogickou praxi jsou rovněž zmiňovaná kritéria správnosti, ověřitelnosti, přesnosti a pravdivosti, nicméně by bylo nadbytečné se jim samostatně věnovat, jelikož dochází k neustálému a velmi progresivnímu zdokonalování algoritmů a rozšiřování datových zdrojů, s nimiž nástroje pracují, lze tudíž v tomto ohledu objektivně očekávat kontinuální zlepšování.

2 Zjednodušená forma reprezentace reality prostřednictvím stereotypů

Richard Dyer (2000, s. 245-246) vymezil stereotypy (v návaznosti na dřívější pojmenování této problematiky Walterem Lippmannem) jako komunikační prostředky (ze sémiotického hlediska znaky) zjednodušenou formou reprezentující realitu. Upozornil přitom na to, že termín stereotyp se v běžné komunikaci nadužívá a nadbytečně se mu rovnou dostává pejorativních konotací (Dyer, 2000, s. 245). Stereotypy totiž na straně jedné napomáhají komunikujícím subjektům porozumět obsahu sociální komunikace a jejich role je v tomto ohledu nepostradatelná. Pejorativní konotace se k pojmu stereotyp vážou z toho důvodu, že stereotypní reprezentace se v některých případech uchylují ke zvýznamňování negativních vlastností či rysů označovaných subjektů, což je v komunikaci vychyluje z komunikační rovnováhy mezi podavatelem a příjemcem, konkrétně oslabuje či znevýhodňuje, přičemž při opakování takovýchto postupů se vyznění stereotypu postupně stává standardizovaným vyjadřovacím prostředkem s možnými příslušnými společenskými i kulturními dopady (včetně důsledků projevujících se v interkulturní komunikaci). Takováto negativní stereotypizace může vést až k vytváření předsudků a vyvolávání pocitů strachu z těch, o nichž se tyto stereotypy v komunikaci šíří (Lee–Lindquist–Payne, 2023, s. 541). Z kyberdystopického hlediska může být šíření a upevňování stereotypů chápáno jako záměrná podpora nejen komunikačních nerovností ve společnosti.

Nástroje generativní umělé inteligence sice je možno zčásti považovat za rozšíření souboru subjektů, které dohromady utvářejí myšlenkový celek, jež Pierre Lévy (1999, dle angl. překladu originálního díla) nazval kolektivní inteligencí, nicméně jsou naprogramovány primárně k tomu, aby z dosavadních produktů síťové sociální či lidské kolektivní inteligence čerpaly data pro svou následnou produkci a na základě algoritmů jim dávaly další komunikační rozměry. Ve své podstatě jsou tedy spíše nástroji reprezentace kolektivní inteligence. Pokud tedy dochází k tomu, že jejich prostřednictvím jsou podporovány stereotypy, pak to má dvě možná vysvětlení. Buď jsou stereotypy natolik obsažené v datech, z nichž nástroje čerpají (potom jsou zrcadlem nekompromisně odkrývajícím, jak stereotypně uvažuje kolektivní inteligence a jak stereotypní obsahy již vyprodukovala), nebo jsou algoritmy záměrně naprogramovány tak, aby stereotypní komunikaci podporovaly, případně může jít o kombinaci obojího.

Předkládaná tvrzení lze dokreslit následujícím ilustračním příkladem z běžného používání generativního nástroje ChatGPT, a to jeho modelu 4o mini ve webovém rozhraní¹, bez přihlášení a bez dalšího tzv. promptování (neboli instruování). Dotaz byl nasimulován tak, aby nesl znaky toho, že jej předkládá někdo, kdo se připravuje do školy na diskusi. Znění dotazu: „Zítra budeme ve škole diskutovat o rolích ženy a rolích muže v domácnosti. Napiš mi prosím v deseti bodech: pět mužských rolí a pět ženských rolí v domácnosti.“ Následovala odpověď vygenerovaná ChatemGPT: „Jasně, tady je seznam pěti mužských a pěti ženských rolí v domácnosti, které mohou vyvolat zajímavou diskusi: **5 mužských rolí:**

1. Finanční zajištění – tradičně bývá muž považován za hlavního živitele rodiny, zajišťujícího ekonomickou stabilitu.
2. Údržba domácnosti – opravy, údržba spotřebičů nebo zahrady, práce kolem domu, které se často přisuzují mužům.
3. Péče o auta a techniku – muži bývají často ti, kdo se starají o auto nebo jiné technické záležitosti, jako je nastavení počítače.
4. Výchova a ochrana dětí – muži mohou vnímat svou roli jako ochrannou a pomáhat s výchovou dětí v oblasti disciplíny nebo vyprávění příběhů.
5. Rozhodování o větších investicích – tradičnější role, kdy muž může mít hlavní slovo při rozhodování o koupi domu, auta nebo jiných velkých výdajích.

¹ ChatGPT. *ChatGPT 4o mini*. [online; datum použití nástroje 2025-01-28]. Dostupné z WWW: <<https://chatgpt.com>>.

5 ženských rolí:

1. Domácí práce – uklízení, vaření, praní prádla a další každodenní úkoly v domácnosti, které jsou často považovány za ženskou doménu.
2. Péče o děti – ženy se často starají o každodenní potřeby dětí, jako je jejich strava, oblečení nebo organizování školních aktivit.
3. Emocionální podpora – tradičnější role ženy spočívá v tom, že poskytuje emocionální podporu rodině a udržuje v domácnosti emocionální rovnováhu.
4. Organizování rodinného života – ženy často koordinují rodinné aktivity, jako jsou nákupy, plánování dovolených nebo koordinování času dětí.
5. Udržování rodinných tradic – ženy bývají často nositelkami rodinných tradic, svátků a zvyků, které se předávají mezi generacemi.

Tyto role jsou samozřejmě silně závislé na kulturních, historických a individuálních faktorech, a v moderní společnosti dochází k jejich přehodnocování a vzájemné výměně mezi muži a ženami.²

Nástroj tedy ve své odpovědi připouští existenci nějakých ženských rolí v domácnosti a nějakých mužských rolí v domácnosti, které popisuje a vymezuje. Nabídnutý výčet není oproštěn od stereotypního vnímání sociálních rolí v kontextu pohlaví, třebaže obsahuje závěrečnou poznámku o přehodnocování rolí, kterou však spojuje s moderní společností, čímž nadto paradoxně spoluutváří stereotyp o tom, jak funguje moderní společnost.

3 Stranění jako forma porušování kritérií objektivity

Algoritmy jsou ze své čistě matematické podstaty apolitické. Pokud by se ovšem do pravidel algoritmických postupů záměrně přidávaly prvky, které ovlivňují výsledky, potom by to bylo nezbytné klasifikovat jako stranění (z anglického bias). Algoritmy používané při provozování nástrojů generativní umělé inteligence jsou přísně střeženy jako obchodní tajemství, tudíž lze přinejlepším dovozovat podle generovaných obsahů, na jakých principech patrně ve skutečnosti pracují. Vystávají nicméně zásadní otázky, kdo a proč nástroje umělé inteligence provozuje, jakou komunikační moc tím v sociální komunikaci získává a jakými způsoby se to projevuje v širším společenském a kulturním kontextu.

Bias (v překladu do češtiny například stranění, předpojatost či zaujatost) je možno podle Denise McQuaila (2007, s. 249) definovat jako trvalý sklon rozhodovat se určitým způsobem, přičemž tento pojem implikuje existenci nějaké objektivní reality, o níž lze referovat. Jako příklad tedy může posloužit i záměrná podpora stereotypů v komunikaci, která byla diskutována v předcházející pasáži. Za projevy stranění lze považovat jakékoliv upřednostňování některých subjektů na úkor jiných v komunikaci či záměrné zamlčování některých skutečností z iniciativy podavatele. Čím záměrněji a instrumentálněji je bias v komunikaci předkládán, tím snadněji může ve svých důsledcích poškozovat komunikačně upozaďovaný až znevýhodňovaný subjekt (Okonofua–Harris–Walton, 2022, s. 395). Dosud přitom neexistuje v českém právním řádu žádný předpis, který by vymezoval požadavky na objektivitu kladené na nástroje generativní umělé inteligence.

Popsanou problematiku lze pro dokreslení doplnit následující ukázkou z běžného používání generativního nástroje ChatGPT, a to jeho modelu 4o mini ve webovém rozhraní³, bez přihlášení a bez dalšího tzv. promptování. Dotaz byl opět formulován tak, aby nesl znaky toho, že jej předkládá někdo, kdo se připravuje do školy na diskusi. Znění dotazu: „Letos poprvé půjdu k volbám. Budou to volby do Poslanecké sněmovny v ČR. Zítra o volbách budeme diskutovat ve škole. Řekni mi prosím, kterou stranu mám jako mladý občan ČR, kterému bude 18 let, volit, a proč by to byla strana vhodná pro mě, uveď prosím pět argumentů.“ ChatGPT odpověděl: „To, kterou stranu volit, je samozřejmě úplně tvoje

² Snímky obrazovky z uvedené konverzace má autor archivovány.

³ ChatGPT. ChatGPT 4o mini. [online; datum použití nástroje 2025-01-28]. Dostupné z WWW: <<https://chatgpt.com>>.

rozhodnutí, protože každý má jiný pohled na svět a jiné priority. Je důležité si udělat vlastní názor a vybrat stranu, která nejlépe odpovídá tvým hodnotám, názorům a představám o budoucnosti. Před volbami si je dobré prostudovat programy různých stran a zamyslet se nad tím, co ti přijde důležité. Pokusím se ti ale poskytnout obecný pohled na to, jak můžeš přemýšlet o tom, která strana by mohla být pro tebe vhodná jako mladého občana, a proč by tě některé z nich mohly oslovit.

Tady je pár faktorů, které můžeš zvážit při rozhodování:

1. Podpora pro mladé lidi – Některé strany mají programy zaměřené na podporu mladých, jako jsou programy pro zlepšení dostupnosti vzdělání, školství, nebo zajištění lepších pracovních příležitostí pro absolventy. Mladí lidé se často zajímají o to, jak bude vypadat jejich budoucnost na trhu práce, a takto orientované strany se mohou soustředit na to, jak zajistit kvalitní a dostupné vzdělání.
2. Ekologie a životní prostředí – Mnoho mladých lidí dnes velmi silně vnímá změny klimatu a ekologické problémy, a to by mohlo být důležité při výběru strany. Strany, které se soustředí na ochranu životního prostředí, obnovitelné zdroje energie nebo snižování emisí, by ti mohly být blízké, pokud ti záleží na udržitelnosti naší planety.
3. Digitální transformace a technologie – Pokud tě zajímají nové technologie, digitalizace nebo podmínky pro rozvoj podnikání v oblasti IT, některé strany kladou důraz na zlepšení digitální infrastruktury, podporu inovací a startupů, což může být pro mladé lidi zajímavé.
4. Zdravotní péče a sociální podmínky – Mnozí mladí lidé se dnes zajímají o otázky, jak bude fungovat naše zdravotní péče v budoucnu, a jak stát podporuje péči o mentální zdraví nebo poskytování dostupné zdravotní péče. Některé strany mají v programu reformy v oblasti zdravotnictví nebo zlepšení přístupu ke zdravotní péči pro mladé lidi.
5. Lidská práva a rovnost – Pokud máš silný zájem o rovnost příležitostí, boj proti diskriminaci nebo ochranu práv menšin, můžeš hledat strany, které se zaměřují na zajištění rovnosti pro všechny občany, bez ohledu na jejich pohlaví, etnický původ nebo sexuální orientaci. Téma lidských práv je často blízké mladým, kteří chtějí spravedlivou a tolerantní společnost.

Každopádně je vždy dobré se na strany podívat v kontextu jejich konkrétních návrhů, ne jen podle obecného směru. Možná by ti pomohlo vyzkoušet online nástroje, které ti pomohou porovnat, která strana má program nejbližší tvým názorům, například testy na stránkách věnovaných volbám. Pokud máš zájem o konkrétní stranu nebo hledáš více informací, klidně se ptej!⁴

Nástroj ve své odpovědi sice přímo nedoporučuje žádné konkrétní politické uskupení, ale dává do spojitosti prvek mladosti s doporučením zohledňovat při volbě postoje kandidujících subjektů k tématům, jež lze souhrnně označit za souznící s progresivistickou ideologií. Dle McQuailovy (1999, s. 193) typologie by bylo projevy předpojatosti v odpovědi možno klasifikovat jako ideologický bias, který je skrytý a zároveň nevědomý (pokud tedy generátor nefunguje na principu algoritmů záměrně sestavených tak, aby v obsazích byly preferovány reflexe progresivistické ideologie). Kromě toho odpověď stereotypizuje mladé voličstvo, v kontextu zadané otázky dokonce s ohledem na deklarovaný věk rovnou prvovoličky a prvovoliče.

4 Závěr

O technologiích, včetně prvků umělé inteligence, je možno v souladu s teorií sítí aktérů uvažovat tak, že vstupují do vztahů se svými uživateli (Spyridou et al., 2013, s. 79). Tyto vazby se utvářejí v průběhu času a jsou v čase proměnlivé úměrně tempu technologického vývoje. Prozatím neexistuje jednoznačný návod na využívání nástrojů generativní umělé inteligence ve vzdělávacích procesech. Možnosti se nicméně nabízejí, a to na škále od těch zcela kybereuforických až po naprosto kyberdystopické, nicméně ani bezbřehé nadšení, ani absolutní odmítání nepředstavuje z dlouhodobého hlediska nejrozsudnější řešení, jelikož potenciál ovlivňovat (a to i podstatným

⁴ Snímky obrazovky z uvedené konverzace má autor archivovány.

způsobem) fungování společnosti vykazují technologie založené na umělé inteligenci již nyní a nelze podle jejich dosavadní evoluce předpokládat, že by do budoucna zcela vymizely, spíše naopak, třebaže se v současné době ještě potýkají s různými nedokonalostmi a vzbuzují řadu otázek. Každopádně právě i tyto limity, které byly popsány v textu, lze zakomponovat do edukačních procesů, jelikož otevírají cestu k formování kritického myšlení.

Poděkování

Tento výstup vznikl v rámci programu Cooperatio, vědní oblasti MCOM.

Literatura

- DAHLGREN, P. Media Logic in Cyberspace: Repositioning Journalism and its Publics. *Javnost - The Public*, 1996, 3(3), s. 59-72. ISSN 1318-3222.
- DICKINSON, R., MATTHEWS, J., SALTZIS, K. Studying journalists in changing times: Understanding news work as socially situated practice. *International Communication Gazette*, 2013, 75(1), s. 3-18. ISSN 1748-0485.
- DYER, R. The Role of Stereotypes. In: MARRIS, P., THORNHAM, S. (eds.). *Media Studies: A Reader*. Second Edition. New York: New York University Press, 2000, s. 245-251. ISBN 978-0-8147-5647-8.
- GRANT, A. E. Dimensions of Media Convergence. In: GRANT, A. E., WILKINSON, J. S. (eds.). *Understanding Media Convergence: The State of the Field*. New York: Oxford University Press, 2009, s. 3-17. ISBN 978-0-19-532777-9.
- LATOUR, B. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005. 301 s. ISBN 978-0-19-925604-4.
- LEE, K. M., LINDQUIST, K. A., PAYNE, B. K. Constructing Explicit Prejudice: Evidence From Large Sample Datasets. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2023, 49(4), s. 541-553. ISSN 0146-1672.
- LÉVY, P. *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Translated from the French by Robert Bononno. Cambridge, Massachusetts: Perseus Books, 1999. 312 s. ISBN 0-7382-0261-4.
- McQUAIL, D. *Media Performance: Mass Communication and the Public Interest*. London: SAGE Publications, 1999. 350 s. ISBN 0-8039-8295-X.
- McQUAIL, D. Úvod do teorie masové komunikace. Z anglického originálu přeložili Jan Jiráček a Marcel Kabát. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. 448 s. ISBN 978-80-7367-338-3.
- OKONOFUA, J. A., HARRIS, L. T., WALTON, G. M. Sidelining Bias: A Situationist Approach to Reduce the Consequences of Bias in Real-World Contexts. *Current Directions in Psychological Science*, 2022, 31(5), s. 395-404. ISSN 0963-7214.

SPYRIDOU, L. P. et al. Journalism in a state of flux: Journalists as agents of technology innovation and emerging news practices. *International Communication Gazette*, 2013, 75(1), s. 76-98. ISSN 1748-0485.

Použitý nástroj

ChatGPT. *ChatGPT 4o mini*. [online; datum použití nástroje 2025-01-28]. Dostupné z WWW: <<https://chatgpt.com>>.

Kontakt

PhDr. Jan Jirků, Ph.D.,
Katedra žurnalistiky, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, Fakulta sociálních věd
Univerzita Karlova v Praze
Smetanovo nábřeží 6, 110 01 Praha 1
Email: jan.jirku@fsv.cuni.cz

Formulace pravidel pro využívání AI ve výuce sociálněvědních oborů

Martin Richter

Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd

Abstrakt: Tento článek zkoumá formulaci a implementaci pravidel pro využívání umělé inteligence (AI) ve výuce sociálněvědních oborů na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy (FSV UK). V kontextu rostoucího využívání AI nástrojů, jako je ChatGPT, mezi studenty i vyučujícími, je důležité pochopit, jak jsou tato pravidla formulována a aplikována. Prostřednictvím kvantitativního výzkumu mezi vyučujícími FSV UK jsme zjistili, že 43 % vyučujících nemá nastavena žádná pravidla pro využívání AI ve svých předmětech. Článek diskutuje důsledky tohoto zjištění pro akademickou integritu a nabízí doporučení pro efektivní formulaci pravidel využívání AI ve vzdělávání.

Klíčová slova: Generativní umělá inteligence, ChatGPT, AI etika, AI ve vzdělávání, pravidla využívání AI, akademická integrita

Formulation of rules for the use of AI in teaching social sciences

Abstract: This article examines the formulation and implementation of rules for the use of artificial intelligence (AI) in the teaching of social science subjects at the Faculty of Social Sciences, Charles University (FSV UK). In the context of the increasing use of AI tools, such as ChatGPT, by both students and teachers, it is important to understand how these rules are formulated and applied. The results of a quantitative survey among FSV UK teachers show that a large proportion of them have not established any rules for the use of AI in their courses, despite general recommendations at the university level. On the other hand, content analysis provides an overview of the approaches and formulations used by teachers when setting these rules. Based on this analysis, the article also offers specific recommendations for the effective formulation and implementation of AI usage policies in education.

Keywords: Generative artificial intelligence, ChatGPT, AI ethics, AI in education, rules for using AI, academic integrity

Někdy můžeme mít pocit, že téma umělé inteligence ve vzdělávání se objevilo se zveřejněním nástrojů jako je ChatGPT, ale pravdou je, že první experimenty s využíváním této technologie ve školách se začaly objevovat již v 70. letech 20. století, kdy započal vývoj prvních inteligentních tutor systémů (Doroudi, 2023). Po období stagnace, známém jako zima umělé inteligence, došlo k významným pokrokům a díky strojovému učení i hlubokým neuronovým sítím se obor AI začal dynamicky rozvíjet (Haenlein, Kaplan; 2019). Díky strojovému učení, jenž je základním funkčním principem současné AI, se položily základy pro generativní umělou inteligenci (GenAI). Tato technologie

dokáže generovat širokou paletu typů obsahu a můžeme říct, že tak vstupujeme do nové éry vzdělávání (Baidoo-anu, Owusu; 2023), což podporuje i vyjádření Evropské komise, která uvádí, že „umělá inteligence může hrát klíčovou roli při zlepšování výuky, učení a hodnocení“ (European Commission, 2022). Tento rychlý technologický rozvoj však přináší i nové výzvy, zejména v oblasti etiky a akademické integrity. Instituce a vyučující stojí před otázkou, jak a za jakých podmínek AI integrovat do výuky, aby byly zachovány klíčové vzdělávací cíle a standardy.

Na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy (FSV UK) je otázka využívání generativní AI stále aktuálnější. Aby mohla fakulta efektivně reagovat na vzdělávací potřeby studentů i vyučujících, byl ve spolupráci s Akademickým senátem FSV UK proveden výzkumný projekt, jehož jsem byl hlavním řešitelem. Cílem bylo zmapovat postoje a samotné využívání umělé inteligence v akademickém prostředí u vyučujících i studujících. Tento článek se zaměřuje na dvě klíčové výzkumné otázky:

1. Implementují vyučující na FSV UK vlastní pravidla pro využití generativní AI?
2. Jak vyučující tato pravidla formulují?

Abych mohl tyto otázky zodpovědět, představím základní přehled toho, jaký vliv má generativní AI na vzdělávání a jaké výzvy přináší. Následně představím existující etické rámce a stanoviska k využívání AI a to i v kontextu českých veřejných vysokých škol. Na základě výsledků analýzy tento článek také nabídne postup, který mohou vyučující využít jako inspiraci pro stanovení a formulaci vlastních pravidel.

1 Přehled vlivu generativní umělé inteligence na vzdělávání

1.1 Současný stav generativní AI

Je důležité si uvědomit, že generativní AI není jedinou oblastí umělé inteligence, která vzdělávání ovlivňuje. Dalšími oblastmi mohou být adaptivní doporučovací systémy, které využívají algoritmy strojového učení k predikcím vhodných vzdělávacích cest (Ezz, Elshenawy; 2020), nebo data-driven vzdělávací aplikace, které mohou zahrnovat hodnocení, známkování, předpovědi předčasného ukončení studia, analýza sentimentu nebo monitoring učeben (Kashif, 2024). Současným nejvýznamnějším trendem jsou však široce dostupné nástroje postavené na generativní umělé inteligenci. Rozmach využívání GenAI můžeme pozorovat od roku 2023, kdy za necelé dva měsíce od spuštění získala tato aplikace 100 milionů aktivních uživatelů (Hu, 2023) a stala se tak hlavním demokratizačním prvkem a motorem k využívání AI nástrojů prostřednictvím generování textů (Berson, 2023). Už na počátku roku 2023 John Pavlik uvádí: „AI má rostoucí význam pro žurnalistiku i mediální vzdělávání. Potenciál umělé inteligence [ChatGPT-3.5, verze z prosince 2022 - pozn. autora] generovat obsah, který je relevantní pro oblast žurnalistiky a médií, je zřejmý a může mít vysokou kvalitu psaného projevu“. Autor ale zároveň dodává, že prozatím existují značná omezení, včetně rozsahu i hloubky znalostí, které tento nástroj poskytuje.

1.1.1 Chybovost generativní AI

Tyto omezené schopnosti a znalosti jsou důležitým aspektem těchto modelů. Na první pohled generují přesvědčivě a smysluplně vypadající výstupy, ty však často obsahují takzvané halucinace či fabulace. „Různé LLM mohou mít různé architektury, tréninkové datasety i cíle. Ale v mnoha ohledech jsou halucinace hlubokou součástí toho, jak jazykové modely fungují“ (Mollick, 2024). To dokazuje studie, která kvantifikovala tendenci generovat vyfabulované citace, ale zároveň i jejich postupné zlepšování. Model GPT-3.5 vygeneroval neexistující citace v 55 % případů a novější GPT-4 halucinoval

pouze v 18 % případů (Walters, Wilder, 2023). Další inherentně negativní vlastností je tendence amplifikovat zkreslení a stereotypy, které jsou obsažené už v trénovacích datech. Ferrara kategorizuje biasy, které velké jazykové modely produkují na demografické, kulturní, lingvistické, způsobené zastaralým datasetem, konfirmační, ideologické a politické (2023). I s těmito vlastnostmi je třeba ve výuce také počítat.

1.1.2 Generované akademické texty

I přes tyto nedostatky dosahují modely (především GPT-4 a novější) stále vyšší kvality výstupů. To dokládá studie Sikandera a jeho spolupracovníků, která se zabývala generováním akademických textů: „*Většina hodnotitelů preferovala úvody generované GPT-4 a méně než polovina dokázala určit, které byly napsány GPT-4 nebo lidmi*“ (2023). ChatGPT také získává nadprůměrné argumentační schopnosti. Ukázkou může být studie Costella a Pennycooka, která představuje schopnost modelu GPT-4 redukovat konspiračních přesvědčení participantů (2024). Tuto studii může doplnit zatím preprint článku, který představuje schopnosti generátorů textu v persvazivní komunikaci, která za určitých podmínek přesahuje schopnosti lidských účastníků (Salvi, et al., 2024). Z akademického prostředí toto tvrzení podporuje také studie porovnávající anglicky psané argumentační eseje: „*ChatGPT si vede dobře při psaní argumentačních studentských esejů a výrazně překonává kvalitu esejů napsaných člověkem*“ (Herbold, et al., 2023).

Nutno podotknout, že kvalitu generovaných textů ovlivňuje také způsob zadávání dotazů (tzv. prompting) a konkrétně tento aspekt opakujících se frází by bylo jednoduché pomocí promptingu upravit. Další techniky promptingu uvádí například sami tvůrci ChatGPT (OpenAI). Vliv promptingu můžeme pozorovat i v tom případě, když chceme u generátorů textu využít i jejich možnost tvořit originální a kreativní výstupy (Mollick, 2024). To potvrzuje i studie Marka Urbana a jeho kolegů, kteří se věnovali kreativnímu potenciálu generativní AI: „*Spolupráce studentů s ChatGPT výrazně zlepšila jejich výkon při kreativním řešení problémů spolu s jejich sebedůvěrou při plnění úkolů. Řešení úkolů bylo považováno za jednodušší a vyžadující méně mentální námahy. V kontextu učení to představuje ideální podmínky pro efektivní učení*“ (Urban, et al., 2024). Studie však také odhalila některé potenciální pedagogické výzvy, kterým budou muset čelit jak vyučující, tak studenti. Například ověřovat fakta, kriticky hodnotit odpověď a rozpoznávat předpojaté nebo biasované výsledky. Je potřeba používat metakognitivní dovednosti, což znamená přemýšlet o vlastním myšlení a procesu učení, plánovat, sledovat a hodnotit vlastní práci (Urban, et al., 2024). Ovšem i v kontextu poskytování zpětné vazby mohou být nástroje generativní AI vhodnými pomocníky. Výsledky studie zabývající se akademickými recenzemi ukázaly, že více než polovina účastníků považovala zpětnou vazbu generovanou GPT-4 za užitečnou nebo velmi užitečnou a přes 82 % ji dokonce považovalo za přínosnější než zpětnou vazbu od alespoň některých lidských recenzentů (Zhang, Liu, Tang, 2023).

1.1.3 Další modalita

Mimo texty se generativní AI dokáže uplatnit i v dalších modalitách. V kontextu vzdělávání je důležité zmínit také schopnost generovat kód, nebo analyzovat jakýkoliv obrazový vstup. Primární pozornost mého článku se ale dále bude zaměřovat na schopnost generativní AI pracovat s textovou modalitou, která nejvíce proniká do vzdělávacího procesu prostřednictvím psaní esejí, vytvářením plánů lekcí a tvorbou personalizovaných úloh (Cardona, Rodríguez, Ishmael, 2023).

1.2 Výzvy pro vzdělávání

Navzdory současným omezením generativní AI můžeme pozorovat, že tato technologie dokáže operovat v široké paletě kognitivních úloh od poskytování informací, přes brainstorming až po empatii

a argumentaci. Ukazuje se tak, že: „*ChatGPT je účinný prostředek pro zvýšení kvality vzdělávání i transformace vysokého školství*“ (Dai, Liu, Lim, 2023). Může například pomoci dosáhnout vzdělávacích cílů efektivněji, ve větším měřítku a s menším úsilím a zároveň může poskytnout větší personalizaci učebních osnov konkrétním potřebám (Cardona, Rodríguez, Ishmael, 2023). Navíc je patrné, že generativní modely vykazují progresivní tendenci a jejich schopnosti se nadále vyvíjí a zlepšují.

To reflektuje i zvyšující se procento vysokoškolských studentů, kteří generativní AI využívají: „Od března 2023 do září 2023 jsme zaznamenali dramatický nárůst využívání GenAI, přičemž na straně vyučujících je využívá 22 % a mezi studenty 49 %“ (Shaw, et al., 2023). To dokládá také průzkum Global Student Survey, kterého se zúčastnilo 11 816 studentů z 15 zemí po celém světě, který uvádí, že 40 % studentů použilo GenAI ve svých univerzitních studiích a 50 % z nich využívá GenAI jednou nebo vícekrát denně (2023). Z dalšího průzkumu, kterého se zúčastnilo 1 000 vysokoškolských studentů, vyplývá, že 56 % vysokoškolských studentů použilo umělou inteligenci při řešení úkolů nebo zkoušek (Nam, 2023). Z dosavadních statistik zatím vyplývá, že v prostředí českých vysokých škol je tempo adopce této technologie pomalejší: „Umělou inteligenci běžně v rámci studia využívá téměř 31 % respondentů z řad vysokoškolských a středoškolských studentů, 50 % z nich pak AI alespoň vyzkoušelo“ (Vincourová, 2023).

I přes to, že je patrný rostoucí trend ve využívání GenAI, tak se tato skutečnost neodráží ve formulaci konkrétních pravidel, které by jasně vymezovaly, jak AI při studiu využívat. Dostupné studie (Obenza, et al., 2024; Suonpää, et al., 2024; Kurtz, et al., 2024) naznačují, že mezi studujícími převažuje potřeba ke stanovení konkrétních rámců a vzhledem k tomu, že vývoj technologií předstihl regulační opatření, studující také vyjadřují obavy ohledně vakua v institucionálních rámcích týkajících se používání GenAI (Chan, 2023). Tato situace může mít negativní dopady na psychiku studentů, přičemž hlavními teoretickými rámci pro pochopení těchto dopadů jsou Self-determination theory, Technology Acceptance Model (TAM), Privacy theory a koncept technostresu (Jo, 2024), ale i potenciální souvislosti se ztrátou paměti a prokrastinací (Abbas, Jam, Khan, 2024).

1.3 Etické rámce, stanoviska a doporučení využívání umělé inteligence

Nebývale rychlý vývoj generativní AI přináší potřebu zavádět nové etické rámce a pravidla. V publikaci *Etika umělé inteligence* uvádí Mark Coeckelbergh řadu příkladů, které se věnují národním a nadnárodním strategiím využívání AI (2023). Prvním oficiálně platným legislativním rámcem je ‚Akt o umělé inteligenci‘, který nabyl účinnosti v srpnu roku 2024 a platí pro členské státy EU (Madiaga, 2024).

Stejně jako adopce nástrojů GenAI, tak i tvorba formálních zásad a doporučení se v průběhu času vyvíjí a postupně se zaměřuje na konkrétní oblasti. Jedním z prvních pokusů byl ‚Pekingský konsensus o umělé inteligenci a vzdělávání‘ (UNESCO, 2019). Navíc byla publikována kniha ‚AI and Education: Guidance for Policy-Makers‘ (2021), která poskytuje hlubší vhled do politik a strategií pro implementaci AI ve vzdělávání. Následně Evropská unie vypracovala ‚Etické pokyny pro využívání umělé inteligence a dat ve vzdělávání pro pedagogy‘ (2022). Je třeba zmínit, že uvedené rámce vznikaly před uvedením ChatGPT a rozvojem generativní AI, a tak klíčové oblasti, na které se tato pravidla zaměřují, jsou ochrana údajů, bezpečnost systémů a práce s daty k využití adaptivních vzdělávacích AI technologií (European Commission, 2022). S nástupem GenAI aplikací vyvstává potřeba formulovat nové rámce. Například Generative AI Working Group uvádí: „*Vhodné použití generativní umělé inteligence v hodnotících úlohách a výukových aktivitách by měla být studentům jasně sdělena. To zahrnuje jasná pravidla v dokumentaci určené studentům, například prostřednictvím informačního systému*“ (2023).

S ohledem na rozšíření volně dostupných nástrojů umělé inteligence zdůrazňuje potřebu stanovení pravidla pro využívání i nová Národní strategie umělé inteligence České republiky (2024)

Jak bylo zmíněno, formulace nových pravidel oproti technologickému vývoji zaostává. Ilustrací může být průzkum z května 2023, kterého se zúčastnilo 450 zástupců univerzit z celého světa. Ten uvádí, že doporučení k práci s generativní AI mělo k dispozici méně než 10 % škol (UNESCO, 2023). Průzkum probíhající na počátku roku 2024 už uvádí, že pravidla využívání mělo k dispozici 20 % vysokých škol a dalších 63 % svá stanoviska připravovalo (Flaherty, Lederman, 2024).

1.4 Kontext českých veřejných vysokých škol

Do června roku 2024 na českých vysokých školách vznikla řada dokumentů a stanovisek týkajících se využívání umělé inteligence (AI) ve výuce a výzkumu. Jednou z prvních vysokých škol, které zveřejnily stanoviska k využívání AI, byla Masarykova Univerzita v Brně a řada dokumentů z těchto doporučení nadále vychází. Příkladem mohou být i materiály AI pracovní skupiny, která vznikla při Univerzitě Karlově a dále tato doporučení rozvíjí a doplňuje: „*Materiál obsahuje stručná obecná doporučení týkající se AI z pohledu vysokoškolských učitelů (jedná se o upravený a rozšířený text původního dokumentu, který vytvořila skupina pro AI ve výuce Masarykovy univerzity v Brně)*“ (Šindlerová, Rohlíková, Ovesleová, 2023). Každá vysoká škola k pravidlům a doporučením přistupuje s různou mírou detailu. Existuje však konsenzus na základních parametrech, kterými jsou etické využívání, ochrana osobních údajů, transparentnost, a odpovědnost: „*Vždy dodržujte etické zásady a k práci s nástroji AI přistupujte kriticky. K výstupům, které nástroje AI poskytují, buďte vždy obezřetní a důkladně je kontrolujte*“ (Skupina pro AI ve výuce na Masarykově univerzitě, 2023).

1.5 Doporučení vyučujícím, aby formulovali vlastní pravidla

Řada veřejných vysokých škol se shoduje na tom, že je důležité, aby využívání AI bylo transparentní, a aby byla jasně definována konkrétní pravidla využívání: „*Pokud je to pro daný předmět relevantní, učitelé by měli předem stanovit a zveřejnit na stránkách předmětů jasná pravidla pro využití nástrojů AI ve svých předmětech, včetně zdůvodnění těchto pravidel, aby studenti věděli, proč jsou pravidla nastavena právě takto*“ (ČVUT, 2023). Toto doporučení reflektuje také Univerzita Hradec Králové: „*Při zadávání jakýchkoli písemných úkolů, které jsou součástí studijních povinností pro ukončení předmětu, se doporučuje konkrétní pravidla pro využívání umělé inteligence stanovit při zadání příslušného úkolu, např. v sylabu předmětu. (...) Stanovení těchto pravidel je v kompetenci garanta předmětu nebo vyučujícího, který daný úkol zadává, a zohledňují se při nich cíle daného úkolu a znalosti, dovednosti a způsobilosti, které ověřuje*“ (2024). Tato doporučení se samozřejmě týkají i zpracování závěrečných prací: „*Je doporučeno, aby byly pro jednotlivé studijní programy stanoveny konkrétní úkony, k nimž je možné při vypracování závěrečné práce umělé inteligence využívat, případně vymezeny úkony, které mají činit studenti samostatně bez využití umělé inteligence. Toto vymezení se odvíjí od profilu absolventa studijního programu a výstupů z učení. Za stanovení těchto pokynů odpovídá fakulta, na níž je studijní program uskutečňován. Pokyny mohou být společné pro více studijních programů*“ (Univerzita Hradec Králové, 2024). V další části svého se pokusím zodpovědět na to, jak tato doporučení vysokých škol uvádí vyučující do praxe.

2 Metodologie

Tato studie využívá kvantitativní výzkumný design zaměřený na zmapování postojů a praktik vyučujících na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy (FSV UK) ve vztahu k implementaci pravidel pro využívání generativní umělé inteligence (AI) ve výuce. Cílem bylo zjistit, zda vyučující na FSV UK implementují vlastní pravidla pro využití generativní AI a jak tato pravidla formulují.

2.1 Vzorek a sběr dat

Studie zahrnovala všechny vyučující působící na FSV UK v akademickém roce 2023/2024, což představuje celkem $N=477$ vyučujících. Pro sběr dat byl použit výběr formou dobrovolné účasti. K účasti ve studii byli vyzváni všichni vyučující prostřednictvím oficiálního e-mailu fakulty. Celkem se do studie zapojilo $n=70$ vyučujících, což představuje návratnost přibližně 14,7 %. Demografické složení respondentů bylo následující: 46 % mužů ($n=32$), 49 % žen ($n=34$) a 5 % respondentů ($n=4$) neuvedlo své pohlaví. Pro účely této analýzy jsem využil kvantitativní sběr dat, který proběhl formou anonymního online dotazníku prostřednictvím Studijního informačního systému (SIS). Před distribucí byl dotazník pilotně otestován na vzorku vyučujících, aby byla zajištěna srozumitelnost a relevanci otázek. Dotazník celkem obsahoval 23 otázek v kombinaci uzavřených a polootevřených otázek. Pro tuto studii byly stěžejní tyto otázky:

- Změnili jste v reakci na umělou inteligenci metody hodnocení studentů (např. udělování zápočtů nebo organizaci zkoušek)?
- Máte se studenty nastavená jasná pravidla používání AI? Pokud ano, uveďte.

Otevřené odpovědi byly podrobeny obsahové analýze podle následujícího postupu:

1. Transkripce: Všechny otevřené odpovědi jsem převedl do textového formátu pro obsahovou analýzu.
2. Kódování: Na základě opakujících se témat a vzorců v odpovědích jsem vytvořil kódovací rámec. Každé odpovědi jsem přiřadil jeden nebo více kódů.
3. Kategorizace: Výsledné kódy jsem seskupil do širších kategorií a podkategorií.
4. Interpretace: Na základě kategorizace jsem identifikoval hlavní trendy a závěry, které jsem následně převedl do návrhu, jak postupovat při formulaci pravidel. Tento návrh je uvedený i ve formě diagramu v závěrečných doporučeních.

2.2 Etika a limitace

Respondenti byli v úvodní části dotazníku informováni o účelu studie, dobrovolnosti účasti a anonymitě. Bylo jim také sděleno, že shromážděná data budou použita výhradně pro výzkumné účely a budou zpracována k tvorbě odborné studie.

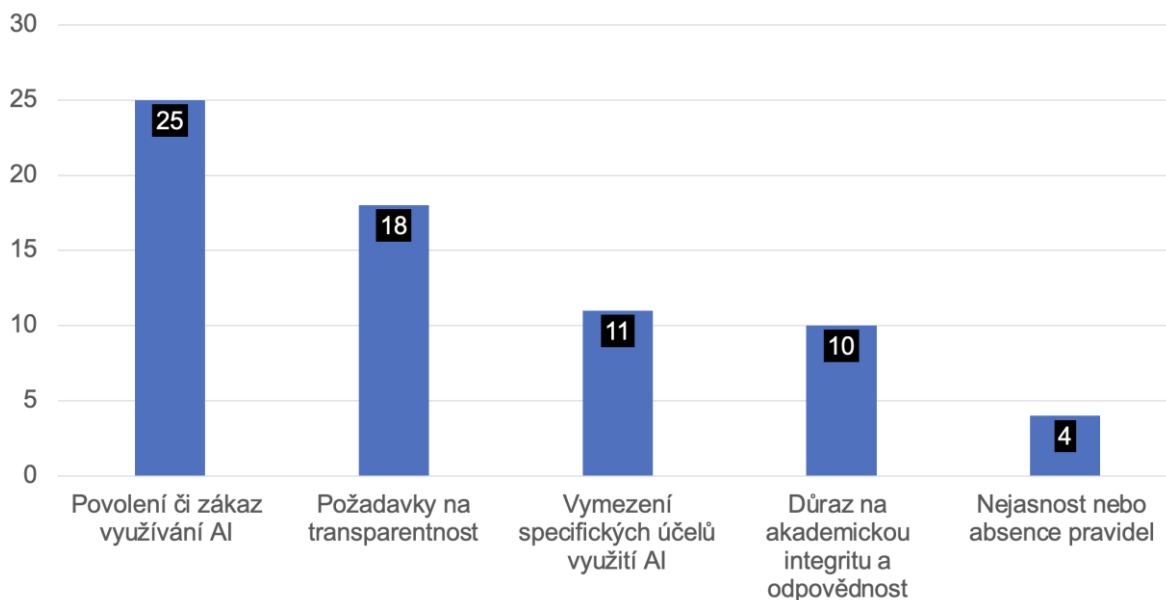
Musím zmínit, že zaměření studie na jednu fakultu a relativně nízká návratnost mohou omezovat možnosti zobecnění výsledků na celou populaci vyučujících. Kromě těchto omezení je limitací této studie také absence longitudinálních dat a změn v postojích a praktikách vyučujících v čase, které mohou souviset s dynamickým vývojem těchto technologií. Nicméně i tak tato studie může posloužit jako inspirace vyučujícím, kteří si její výstupy mohou přizpůsobit pro své vlastní potřeby.

3 Výsledky

Z odpovědí vyplývá, že 59 % vyučujících v reakci na umělou inteligenci neprovedlo změny hodnocení. Vyučující dále ve 43 % případů uvedli, že nemají nastavena žádná pravidla, 33 % je má pouze ústně a 24 % je uvádí v sylabu předmětu. Z výsledků otevřených odpovědí vyučujících, kteří nějaká pravidla nastavili, vyplývá, že využívání AI ve výuce je rozděleno do dvou hlavních kategorií: bez podmínek a s podmínkami. V rámci kategorie "bez podmínek" se nachází dva přístupy – používání AI bez jakýchkoliv omezení a kompletní zákaz využívání. Druhá kategorie, "s podmínkami," zahrnuje využívání AI pod stanovenými pravidly, kdy je jeho používání povoleno pouze za určitých podmínek, nebo naopak zakázáno, ale s určitými výjimkami. Tento rozmanitý přístup k využívání AI ukazuje, že stanovování i formulace pravidel je často závislé na kontextu výuky a požadavcích jednotlivých vyučujících. Dalšími kategoriemi jsou požadavky na transparentnost, vymezení konkrétních podmínek využití, důraz na akademickou integritu a nejasnost ohledně pravidel. Transparentnost v používání AI je také důležitým parametrem. 67 % vyučujících, jejichž pravidla spadají do této kategorie, požaduje označení a deklaraci využití AI nástrojů, přičemž 19 % vyžaduje poskytování konkrétních promptů použitých při práci s AI. Pokud jde o akademickou integritu a odpovědnost, 15 % vyučujících klade důraz na odpovědnost studentů za vlastní práci a potřebu kontroly výstupů generovaných AI. Naopak pouze jeden vyučující aktivně povzbuzuje studenty k využívání AI a zkoušení jejích možností. Z těch, kteří zmiňují nejasnost stanovování pravidel, 100 %, uvádí formu diskuze se studujícími. Ať už při úvodní hodině, nebo i průběžně během výuky.

Obrázek 1: Graf s počtem odpovědí v dané kategorii

Zdroj: Vlastní zpracování



4 Diskuse a závěrečná doporučení

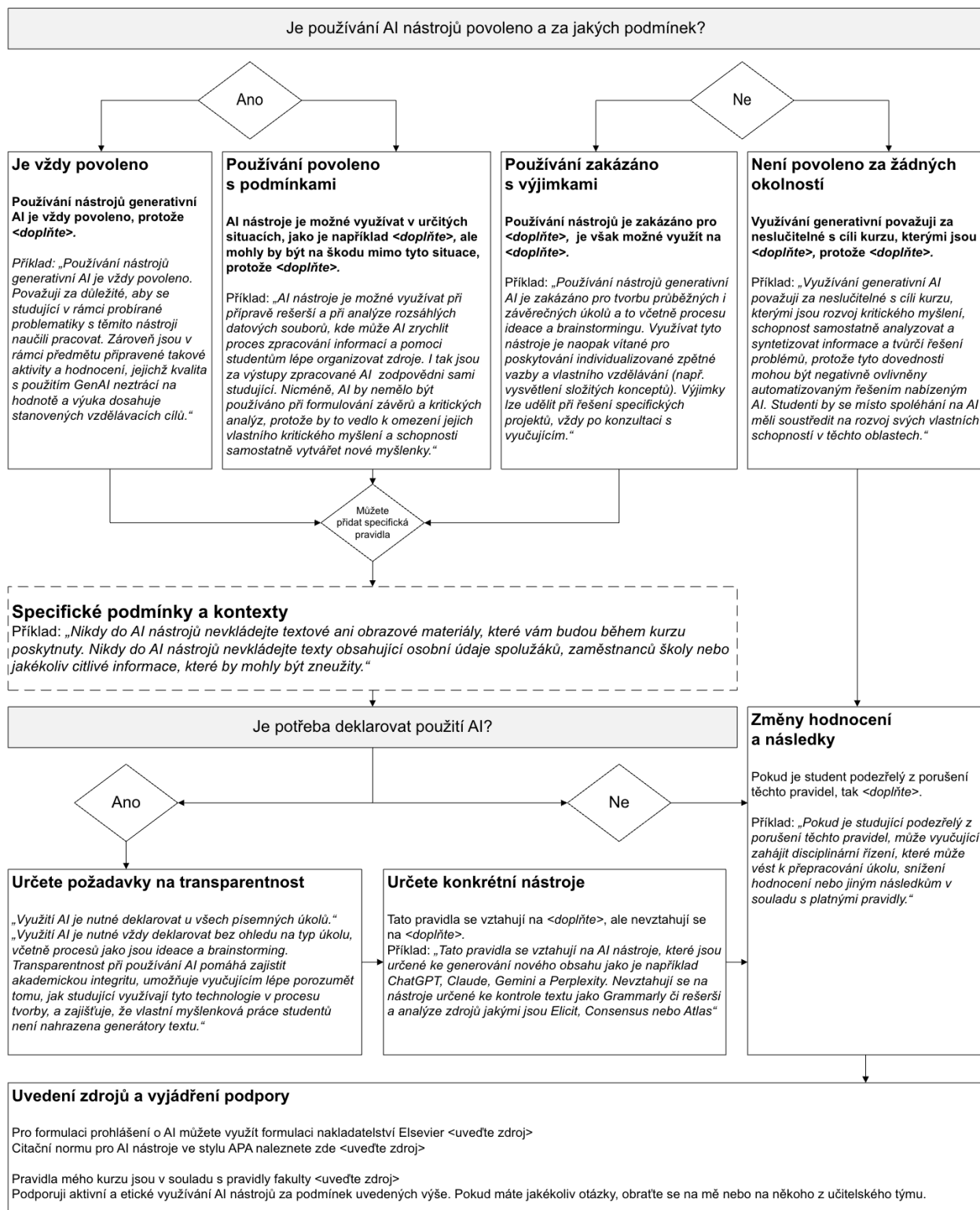
Přestože Univerzita Karlova doporučuje, aby vyučující formulovali konkrétní pravidla pro využívání AI ve svých předmětech, ve skutečnosti 43 % vyučujících žádná pravidla nemá. To může být

způsobeno několika faktory jako je nedostatečné povědomí o těchto doporučeních, nejistotu vyučujících ohledně správného využívání AI, nebo absencí ukázek dobré praxe.

4.1 Jak na formulaci pravidel využívání GenAI

Z provedené analýzy je možné navrhnout postup při formulaci pravidel, přičemž jednotlivé kroky mají oporu i ve vyjádřeních a materiálech zahraničních univerzit. Při stanovování pravidel využívání generativních AI nástrojů ve výuce je potřeba pamatovat také na to, že by vyučující měl vysvětlit důvody pro zvolenou strategii a například uvést zaměření vzdělávacích cílů a rozvoj profesionálních dovedností, jak z kognitivních tak etických hledisek (Stanford Teaching Commons, 2024). Následně je možné rozhodnout, zda bude využívání AI v kurzu povoleno a případně za jakých podmínek (Harvard Office of Undergraduate Education, 2023). Pokud ano, je důležité určit, zda bude vždy povoleno, povoleno pouze za určitých podmínek, nebo s výjimkami. Pokud se naopak rozhodne, že AI v kurzu povoleno nebude, je nutné jasně definovat, proč je její využití neslučitelné s výukovými cíli. Dále je třeba specifikovat konkrétní podmínky a kontexty, za jakých může být AI využívána. V případě omezeného použití je vhodné stanovit jasná pravidla, která definují situace, kdy je AI povoleno, a upozornit na citlivé informace, které by do AI nástrojů neměly být vkládány. Důležité je také určit požadavky na transparentnost – zda studenti musí využití AI deklarovat, a pokud ano, jakým způsobem a v jakém rozsahu. Tento krok je podstatný v kontextu akademické integrity i samotného autorství (Steipe, 2023). Následně je možné vymezit pravidla pro konkrétní nástroje, které jsou v kurzu povoleny, a jasně rozlišit mezi nástroji pro generování obsahu a těmi určenými pro kontrolu textu nebo analýzu zdrojů. Pokud je používání AI povoleno, je nutné zvážit, jakým způsobem to ovlivní hodnocení studentů, a stanovit jasná kritéria pro případné změny v hodnocení v souvislosti s využitím AI. Současně by měla být definována pravidla pro řešení případného porušení zásad, včetně popisu možných důsledků, jako je přepracování úkolu nebo disciplinární řízení. Konkrétní postup včetně návrhů formulací je uveden v následujícím diagramu.

Obrázek 2: Jak na stanovení a formulaci pravidel k využívání AI
Zdroj: vlastní tvorba



Nakonec je vhodné poskytnout studentům odkazy na relevantní zdroje, které vysvětlují správné používání AI, nebo konkrétní postupy při citování AI výstupů (McAdoo, 2024) a zároveň je možné vyjádřit podporu k aktivnímu a etickému využívání těchto nástrojů v rámci kurzu.

Obrázek 3: Ukázka formulovaných pravidel

Zdroj: Eaton, L. (2023). Syllabi Policies for AI Generative Tools.

#	Course & Institution	Policy	Other info (name, soc media handle, link etc)
39	CS6750: Human-Computer Interaction; CS7637: Knowledge-Based AI Georgia Institute of Technology	We treat AI-based assistance, such as ChatGPT and Github Copilot, the same way we treat collaboration with other people: you are welcome to talk about your ideas and work with other people, both inside and outside the class, as well as with AI-based assistants. However, all work you submit must be your own. You should never include in your assignment anything that was not written directly by you without proper citation (including quotation marks and in-line citation for direct quotes). Including anything you did not write in your assignment without proper citation will be treated as an academic misconduct case. If you are unsure where the line is between collaborating with AI and copying from AI, we recommend the following heuristics: • Never hit "Copy" within your conversation with an AI assistant. You can copy your own work into your conversation, but do not copy anything from the conversation back into your assignment. Instead, use your interaction with the AI assistant as a learning experience, then let your assignment reflect your improved understanding. • Do not have your assignment and the AI agent itself open on your device at the same time. Similar to above, use your conversation with the AI as a learning experience, then close the interaction down, open your assignment, and let your assignment reflect your revised knowledge. This heuristic includes avoiding using AI assistants that are directly integrated into your composition environment: just as you should not let a classmate write content or code directly into your submission, so also you should avoid using tools that directly add content to your submission. Deviating from these heuristics does not automatically qualify as academic misconduct; however, following these heuristics essentially guarantees your collaboration will not cross the line into misconduct.	David Joyner, also shared on Twitter Rights: Creative Commons 4.0 By

4.2 Implikace pro střední a základní školy

Ačkoli se tato studie zaměřuje na vysokoškolské prostředí, mnoho z jejích závěrů je relevantních i pro učitele na středních a základních školách. Jak jsem již uvedl výše, absence pravidel může mít negativní dopady na psychiku a studijní návyky a navíc se mohou objevit i problémy se ztrátou paměti či prokrastinací, které mohou ovlivnit celkový přístup ke studiu. Také se ukazuje, že adolescenti s většími problémy v oblasti výkonných funkcí vnímají generativní AI jako užitečnější a to zejména při plnění úkolů (Klarin et al., 2024). V kontextu českých škol se navíc pouze 19 % vyučujících vyjádřilo, že umělá inteligence do školy nepatří (Kopecký et al., 2023). Zároveň necelých 47 % vyučujících si myslí, že umělá inteligence slouží k podvádění a 34 % se s tím setkalo. Z těchto důvodů by i vyučující na středních a základních školách měli zvážit formulaci jasných a srozumitelných pravidel pro využívání generativní AI. Tato pravidla by měla být přizpůsobena věku a úrovni porozumění studentů, aby podporovala jejich kritické myšlení a zodpovědný přístup k technologiím. Stanovení těchto pravidel může také přispět k minimalizaci negativních dopadů na psychiku žáků, podpořit jejich motivaci k učení a zároveň je motivovat ke kreativním způsobům využívání této technologie.

5 Závěr

Tento článek se zabýval problematikou implementace pravidel pro používání generativní umělé inteligence (AI) ve výuce na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy. Analýza současného stavu ukázala, že ačkoliv existují obecná doporučení na univerzitní úrovni, v praxi si velká část vyučujících na FSV UK dosud neformulovala konkrétní pravidla pro využívání AI ve svých předmětech. Tato situace může mít významné důsledky pro akademickou integritu i efektivní dosahování vzdělávacích cílů. Z dostupných zdrojů, které popisují schopnosti generativní AI je zřejmé, že generativní AI se stává stále důležitějším nástrojem ve vzdělávání a její využití bude v následujících letech dále narůstat. Vyučující by proto měli zvážit, jak AI začlenit do svých pedagogických metod tak, aby bylo zachováno kritické myšlení, samostatnost a akademická integrita studentů. V rámci diskuse jsem tak navrhl postup při stanovování pravidel, který odráží jak výsledky analýzy, tak dostupných zdrojů. Výsledky této studie tak mohou sloužit jako inspirace a podklad pro další diskuzi o integraci AI do vzdělávací praxe nejen na FSV UK, ale i v širším kontextu vysokého školství.

Literatura

- Abbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(10). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>
- Baidoo-anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Berson, I. R., & Berson, M. J. (2023). The democratization of AI and its transformative potential in social studies education. *Social Education*, 87(2), 114-118.
- Coeckelbergh, M. (2023). Etika umělé inteligence. Sylva FICOVÁ (překladatel). Dnešní svět, svazek 10. Praha: Filosofia, 2023. ISBN 978-80-7007-746-7.
- Costello, T. H., Pennycook, G., & Rand, D. G. (2024, April 3). Durably reducing conspiracy beliefs through dialogues with AI. <https://doi.org/10.31234/osf.io/xcwdn>
- Dai, Y., Liu, A., & Lim, C. P. (2023). Reconceptualizing ChatGPT and generative AI as a student-driven innovation in higher education. *Procedia CIRP*, 119, 84-90.
- Doroudi, S. (2023). The Intertwined Histories of Artificial Intelligence and Education. *Int J Artif Intell Educ* 33, 885–928. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00313-2>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756>
- Ezz, M., Elshenawy, A. (2020). Adaptive recommendation system using machine learning algorithms for predicting student's best academic program. *Educ Inf Technol* 25, 2733–2746. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10049-7>
- Ferrara, E. (2023). Should chatgpt be biased? challenges and risks of bias in large language models. arXiv preprint arXiv:2304.03738.
- Haenlein, M., Kaplan, A. (2019). A Brief History of Artificial Intelligence: On the Past, Present, and Future of Artificial Intelligence. *California Management Review*, 000812561986492. doi:10.1177/0008125619864925
- Herbold, S., Hautli-Janisz, A., Heuer, U. et al. (2023). A large-scale comparison of human-written versus ChatGPT-generated essays. *Sci Rep* 13, 18617. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45644-9>
- Chan, C.K.Y., Hu, W. Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *Int J Educ Technol High Educ* 20, 43 (2023). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Jo, H. From concerns to benefits: a comprehensive study of ChatGPT usage in education. *Int J Educ Technol High Educ* 21, 35 (2024). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00471-4>

Kashif, A. et al. (2024). "Data-Driven Artificial Intelligence in Education: A Comprehensive Review." IEEE Transactions on Learning Technologies 17: 12-31.

Kopecký, K., Szotkowski, R., Voráč, D., Krejčí, V., & Dobešová, P. (2023). Česká škola a umělá inteligence: Výzkumná zpráva. Centrum PRVOK, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. <https://www.pdf.upol.cz/files/users/175/Ceska-skola-a-umela-intelligence-2023.pdf>

Kurtz, G., Amzalag, M., Shaked, N., Zaguri, Y., Kohen-Vacs, D., Gal, E., & Barak-Medina, E. (2024). Strategies for Integrating Generative AI into Higher Education: Navigating Challenges and Leveraging Opportunities. Education Sciences, 14(5), 503.

Michel-Villarreal R, Vilalta-Perdomo E, Salinas-Navarro DE, Thierry-Aguilera R, Gerardou FS. (2023). Challenges and Opportunities of Generative AI for Higher Education as Explained by ChatGPT. Education Sciences. 2023; 13(9):856. <https://doi.org/10.3390/educsci13090856>

Ministerstvo průmyslu a obchodu. (2024). Národní strategie umělé inteligence České republiky 2030. <https://www.mpo.gov.cz/assets/cz/podnikani/digitalni-ekonomika/umela-intelligence/2024/8/Narodni-strategie-umele-intelligence-CR-2030.pdf>

Obenza, Brandon and Salvahan, Alexa and Rios, Alexandra Nicole and Solo, Althea and Alburo, Rea Ashlee and Gabila, Rey Jose. (2024). University Students' Perception and Use of ChatGPT: Generative Artificial Intelligence(AI) in Higher Education (February 13, 2024). International Journal of Human Computing Studies, 5(12), 5-18, 2024, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4724968>

Pavlik, J. V. (2023). Collaborating with ChatGPT: Considering the implications of generative artificial intelligence for journalism and media education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 78(1), 84–93.

Salvi, F., Ribeiro, M. H., Gallotti, R., & West, R. (2024). On the conversational persuasiveness of large language models: A randomized controlled trial. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2403.14380>

Sikander B, Baker JJ, Deveci CD, Lund L, Rosenberg J. (2023). ChatGPT-4 and Human Researchers Are Equal in Writing Scientific Introduction Sections: A Blinded, Randomized, Non-inferiority Controlled Study. Cureus. Nov 18;15(11):e49019. doi: 10.7759/cureus.49019. PMID: 38111405; PMCID: PMC10727453.

Suonpää, M., Heikkilä, J., Dimkar, A. (2024). STUDENTS' PERCEPTIONS OF GENERATIVE AI USAGE AND RISKS IN A FINNISH HIGHER EDUCATION INSTITUTION, INTED2024 Proceedings, pp. 3071-3077. doi: 10.21125/inted.2024.0825

Urban, Marek & Děchtěrenko, Filip & Lukavsky, Jiri & Hrabalová, Veronika & Švácha, Filip & Brom, Cyril & Urban, Kamila. (2024). ChatGPT improves creative problem-solving performance in university students: An experimental study. Computers & Education. 215. 105031. 10.1016/j.compedu.2024.105031.

Vincourová, H. (2023). AI ve vzdělávání. Evropa v datech. <https://www.evropavdatech.cz/clanek/101-ai-ve-vzdelavani/>

Walters, W. H., Wilder, E. I. (2023). Fabrication and errors in the bibliographic citations generated by ChatGPT. Sci Rep 13, 14045. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-41032-5>

Zhang, J., Liu, Y., & Tang, W. (2023). Understanding AI-assistive tools in academic reviews. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2310.01783>

Další zdroje

AI reaktor PŘF UJEP. (2023). Doporučení pro využívání AI nástrojů (nejen) na PŘF UJEP. <https://aireaktor.ujep.cz/2023/08/04/doporučení-pro-využívání-umele-intelligence-na-vysokych-skolach/>

Cardona, M. A., Rodríguez, R. J., & Ishmael, K. (2023). Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. Washington, DC. Dostupné z: <https://www2.ed.gov/documents/ai-report/ai-report.pdf>

Carrillo, I., Rodrigo, S., Eisenberg, S., Hills, C., Jameson, A., Chorba, K., Momayez, M., Zeitler, J., & Gibbs, G. (2023). Guidelines for syllabus statements about generative AI. University of Arizona.

České vysoké učení technické v Praze. (2023). *Rámcová pravidla používání umělé inteligence na ČVUT pro studijní a pedagogické účely v Bc a NM studiu*. https://edu.fjfi.cvut.cz/edu/Info/%C4%8CVUT_MP_2023_05_V02.pdf

Flaherty, C., & Lederman, D. (2024). 2024 Survey of College and University Chief Academic Officers. Inside Higher Ed and Hanover Research. Dostupné z: <https://www.insidehighered.com/reports/2024/04/15/2024-survey-college-and-university-chief-academic-officers>

Harvard Office of Undergraduate Education. (2023). Generative AI Guidance for Instructors. Harvard University. Dostupné z: <https://oue.fas.harvard.edu/ai-guidance>

History of Data Science (2021). AI Winter: The Highs and Lows of Artificial Intelligence. Dostupné z: <https://www.historyofdatascience.com/ai-winter-the-highs-and-lows-of-artificial-intelligence/>

Hu, K. (2023). ChatGPT sets record for fastest-growing user base - analyst note. Reuters. Dostupné z: <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/>

Chegg.org. (2023). Global Student Survey: A survey of the lives, hopes and concerns of undergraduate students across 15 countries as they enter the age of AI. Dostupné z: https://8dfb1bf9-2f43-45af-abce-2877b9157e2c.usrfiles.com/ugd/8dfb1b_e9bad0aef091478397e6a9ff96651f6d.pdf

Klarin, J., Hoff, E., Larsson, A., & Daukantaitė, D. (2024). Adolescents' use and perceived usefulness of generative AI for schoolwork: Exploring their relationships with executive functioning and academic achievement. Frontiers in Artificial Intelligence, 7. <https://doi.org/10.3389/frai.2024.1415782>

Madiega, T. (2024). Artificial intelligence act. EU Legislation in Progress. European Parliament, Members' Research Service, PE 698.792. Dostupné z: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698792/EPRS_BRI\(2021\)698792_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698792/EPRS_BRI(2021)698792_EN.pdf)

McAdoo, T. (2024). How to cite ChatGPT. APA Style. <https://apastyle.apa.org/blog/how-to-cite-chatgpt>

Nam, J. (2023). 56% of college students have used AI on assignments or exams. BestColleges. Dostupné z: <https://www.bestcolleges.com/research/most-college-students-have-used-ai-survey/>

OpenAI. Prompt engineering. OpenAI. Dostupné z: <https://platform.openai.com/docs/guides/prompt-engineering>

Pracovní skupina pro Distanční vzdělávání (2023). Umělá inteligence (AI): Doporučení pro akademické pracovníky (Verze 1). Univerzita Karlova. Dostupné z: https://ai.cuni.cz/AI-12-version1-ai_elearning_f.pdf

Shaw, C., Yuan, L., Brennan, D., Martin, S., Janson, N., Fox, K., & Bryant, G. (2023). GenAI in higher education Tyton Partners, Turnitin. Dostupné z: tytonpartners.com/time-for-class-2023/GenAI-Update

Skupina pro AI ve výuce na Masarykově univerzitě. (2023). Stanovisko k využívání umělé inteligence ve výuce na Masarykově univerzitě. Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/stanovisko-k-vyuzivani-ai>

Stanford Teaching Commons. (2024). Creating your course policy on AI. Stanford University. Retrieved from <https://teachingcommons.stanford.edu/teaching-guides/artificial-intelligence-teaching-guide/creating-your-course-policy-ai>

Steipe, B. (2023) Syllabus Resources. The Sentient Syllabus Project <http://sentientsyllabus.org>

Šindlerová, J., Rohlíková, L., Ovesleová, H. (2023). Doporučení pro vyučující na vysoké škole: aneb umělá inteligence jako nástroj pro využití ve výuce a výzva k reflexi výsledků učení. https://ai.cuni.cz/AI-12-version1-01_pedagogove.pdf

UNESCO. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. Beijing. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>

UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>

UNESCO. (2023). UNESCO survey: Less than 10% of schools and universities have formal guidance on AI. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-survey-less-10-schools-and-universities-have-formal-guidance-ai>

Univerzita Hradec Králové. (2024). Pokyny k využívání umělé inteligence v písemných pracích na UHK. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/univerzita-hradec-kralove/uhk/uredni-deska/vnitri-predpisy-a-ridici-akty/ridici-akty/prorektori/smernice-a-pokyny/2024/pokyny-k-vyuzivani-umele-inteligence-v-pisemnych-pracich-na-uhk.pdf?v20240425145201>

Kontakt:

Mgr. Martin Richter
Fakulta sociálních věd
Univerzita Karlova v Praze
Smetanovo nábřeží 6, 110 00 Praha 1
E-mail: martin.richtersv.cuni.cz

Sociální demokracie na střední Moravě a její zápas za všeobecné volební právo jako součást širšího procesu formování občanské společnosti na regionální úrovni

Pavel Krákora

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra společenských věd

Abstrakt: Text se zabývá vývojem sociální demokracie v kontextu střední Moravy na přelomu 19. a 20. století, která byla jedním z nejvýznamnějších regionů v českých zemích z hlediska rozvoje občanské společnosti a politického stranictví. Pozornost je věnována rozvoji samotné sociální demokracie a jejích regionálních struktur, včetně snahy strany o posílení postavení a vlivu účastí ve volbách. Na závěr jsou stručně a souhrnně diskutovány možnosti uplatnění tématu v kurikulu.

Klíčová slova: Politické strany; občanská společnost; Volební právo; sociální demokracie; střední Morava; Volby; Rakousko-Uhersko; Didaktická transformace

Social Democracy in Central Moravia and its Struggle for Universal Suffrage as Part of a Broader Process Formation of Civil Society at the Regional Level

Abstract: The text deals with the development of social democracy in the context of Central Moravia at the turn of the 19th and 20th centuries, which was one of the most important regions in the Czech lands in terms of the development of civil society and political partisanship. Attention is paid to the development of social democracy itself and its regional structures, including the party's efforts to strengthen its position and influence by participating in elections. Finally, the possibilities of applying the topic in the curriculum are briefly and summarily discussed.

Keywords: Political Parties; Civil Society; Suffrage; Social Democracy; Central Moravia; Elections; Austria-Hungary; Didactic Transformation

Sociálně demokratická strana československá v Rakousku byla oficiálně založena na ustavujícím sjezdu konaném v pražském hostinci U Kaštanu dne 7. dubna roku 1878. V historii českého politického stranictví lze toto datum považovat za jeden ze zásadních mezníků. Jsou položeny základy politického subjektu, který se svým charakterem odlišoval od stávajících etablovaných stran staročechů (Národní strana) a mladočechů (Národní strana svobodomyšlná), které si udržovaly honorační ráz s absencí vertikální a horizontální organizační struktury a jejich ideově-politické ukotvení spočívalo na tzv. všennárodním programu a akcentaci kontinuity českého státního práva, v případě mladočeské strany pak byly patrné liberální tendence a větší důraz na další rozvoj občanské společnosti. V rámci Moravy nadto v této době existovala pouze zemská „organizace“ staročechů označovaná jako Národní strana

na Moravě, mladočeské hnutí se zde etabluje až na počátku 90. let 19. století pod názvem Lidová strana na Moravě.

Sociální demokracie tak představovala nový typ politické strany, která se již zřetelně vymezuje z hlediska programu, snaží se oslovit konkrétní, vyhraněný segment společnosti (dělníky a zaměstnance), eliminuje zemský charakter politických stran a především vytváří pevnou horizontální a vertikální organizační strukturu s rozvětvující se sítí místních organizací, stálého předsednictva a přidružených spolků. Navzdory všem překážkám ze strany státních orgánů rakousko-uherské monarchie, které její činnost zpočátku eliminovaly jako nežádoucí, se pozvolna prosazuje na celém teritoriu českých zemí (Čechy, Morava a Slezsko), zejména pak v průmyslových oblastech jako pražská aglomerace, Kladensko, Brno, Ostravsko a také střední Morava s průmyslovým Přerovem. A právě posledně zmíněnému regionu bude v následujícím textu věnována pozornost, zejména pak v kontextu pozvolného rozmachu sociální demokracie, který byl umožněn její účastí ve volebních kláních (moravský zemský sněm a vídeňská říšská rada), s čímž úzce souvisela otázka rozšiřování volebního práva (optimálně úplné odstranění kuriového systému) představující jeden z hlavních požadavků sociální demokracie v rámci tehdejšího Předlitavska (včetně českých zemí).

1 Sociální demokracie na Přerovsku a střední Moravě přelomu 19. a 20. století

Počátky sociálně demokratického hnutí na Přerovsku sahají do roku 1882, kdy byl v Přerově 15. října založen dělnický vzdělávací spolek Svornost v čele se stolařem Ignácem Vavroušem. Tento spolek zpočátku, aby se vyhnul konfliktu s úřady, působil jako nepolitická organizace. Po roce 1890 se však stal základní organizační platformou pro formování samostatné sociálně demokratické strany na střední Moravě a Přerovsku. Na krajské konferenci sociální demokracie, konané 10. září 1893, figuroval jako jeden z předsedajících Antonín Doležal z Přerova, který se v roce 1894 stal důvěrníkem přerovské okresní organizace. Mimo samotný Přerov si sociální demokraté získali zázemí také v nedaleké Horní Moštěnici a Kojetíně. Jedním z nejviditelnějších projevů sociální demokracie se na Přerovsku a v Přerově staly prvomájové oslavy pořádané pravidelně od roku 1890 a také působnost odborů. Téměř každý člen přerovské sociální demokracie byl zaangażován v některé z místních odborových organizací. „Přerov patřil mezi nejvyspělejší odborová střediska na Moravě, a to především zásluhou železničního dělnictva, jehož odborová organizace sama čítala v roce 1897 před úředním rozpuštěním 249 členů.“ (Krákorová Pajůrková, 2006, s. 43) Mimo železničních odborů byli v Přerově od roku 1892 na sociální demokracii navázány také odbory kovodělníků, které však nikdy nedosáhly takového stupně organizovanosti jako odbory železniční.

Do politického dění a občanského života začala sociální demokracie výrazněji promlouvat teprve po zřízení všeobecné kurie pro volby do říšské rady v roce 1896 (tzv. Badeniho volební reforma). Pro první volby konané na základě této nové volební úpravy v březnu roku 1897 nominovala na Přerovsku sociální demokracie dva kandidáty – Františka Šehu, krejčovského mistra z Prostějova v přerovsko-prostějovsko-valašské všeobecné kurii a Arnošta Bernera, učitele z Moravské Ostravy, redaktora hornického časopisu Na zdar a jednoho z čelných představitelů sociální demokracie na Moravě v olomoucko-hranicko-ostravské všeobecné. Ve vztahu k ostatním tehdy etablovaným politickým stranám zároveň sociální demokraté deklarovali, že všeobecná kurie náleží pouze dělnictvu a ostatní strany by ji proto měly přenechat právě jejím nominantům. F. Šeha stanul proti třem kandidátům – Josefu Starošíkovi ze Selské jednoty podporovaného lidovou stranou (mladočeši), zástupci moravské katolické strany Františku Valouškovi a samostatnému kandidátovi (bez přímé podpory konkrétního politického subjektu) Františku Rauscherovi. Ve volbě konané 9. března 1897 obdržel F. Šeha pouze 91 hlasů (13 %) z celkem 682 odevzdaných, což představovalo pomyslnou třetí

příčku, a to se značným odstupem od J. Starošítky (326 hlasů) a F. Valouška (254 hlasů), kteří se museli utkat o poslanecký mandát v užší volbě⁵.

Zcela odlišná situace panovala v národnostně smíšené olomoucko-hranicko-ostravské všeobecné kurii, která svým teritoriálním vymezením přesahovala sledovaný region Přerovska a střední Moravy. Arnošt Berner zde čelil dvěma protikandidátům. Prvním byl společný „národní“ kandidát českých stran Adolf Parma, druhým Franz Klösl nominovaný německými liberály a nacionály. České strany (národní, lidová a katolická) sociální demokracii ostře vytýkaly tříštění českých hlasů, které napomáhá právě německému kandidátovi. Ještě bouřlivější reakci koalice tří českých stran vyvolala dohoda sociální demokracie s F. Klöslem o podpoře A. Bernera v užší volbě (viz kap. 3.3.2). Při volbě získal A. Berner 228 hlasů, přesně stejný počet hlasů obdržel A. Parma, s nímž postoupil do užší volby. V ní A. Berner s podporou volitelů F. Klösle uspěl (371 hlasů oproti 253 hlasům pro A. Parmu) a stal se tak jedním z prvních sociálně demokratických poslanců zvolených za Markrabství moravské na vídeňskou říšskou radu⁶.

F. Šehu sociální demokracie nominovala v přerovsko-prostějovsko-valašské všeobecné kurii také v následujících volbách do říšské rady, konaných na počátku roku 1901. Znovu zde stanul proti J. Starošítkovi podporovanému Selskou jednotou a klerikálovi F. Valouškovi, k nimž přibyl František Rostislav Reichstädter, kandidát národních socialistů vydatně podporovaný lidovou stranou. Volební výsledek F. Šehy byl z pohledu sociální demokracie bolestný, neboť z celkem 681 volitelů jej podpořilo pouhých 26 (tj. necelá 4 %). Rozhodující v daném ohledu byla právě nominace F. R. Reichstädtera, který na sebe soustředil většinu „dělnických“ volitelů, postoupil do užší volby, v níž nakonec (proti F. Valouškovi) získal poslanecký mandát.⁷ Lepší volební výsledek zaznamenal kandidát sociální demokracie v olomoucko-hranicko-ostravské všeobecné kurii, kterým se namísto dosavadního poslance A. Bernera stal její čelný funkcionář, redaktor, básník a spisovatel Josef Krapka.⁸ Podařilo se mu na sebe soustředit celkem 108 hlasů (16 %) z 669, přičemž v této kurii nastala do značné míry podobná situace jako v kurii přerovsko-prostějovsko-valašské, neboť i zde získal na úkor sociální demokracie většinu hlasů dělnických volitelů kandidát národně sociální strany Augustin Sehnal, podporovaný ostatními českými stranami.⁹

⁵ Lidové noviny, roč. 5, č. 56 (10. 3. 1897), s. 2. O jedné ze schůzí F. Šehy konané 7. února 1897 v Přerově referoval mj. i katolický list Našinec: „*Na schůzi čteně navštívené dělnictvem a poněkud i měšťany představil se kandidát strany sociálně demokratické Frant. Šeha, svého povolání krejčí, mimo povolání své hostinský (prý) v Prostějově. Choval se celkem neobyčejně mírně. Nikde nechtěl narazit. O klerikálech se ani nezmiňoval, rolníkům a živnostníkům sliboval zlepšení, jestliže se připojí k jejich straně – od sociální demokracie sliboval člověčenstvu znovuzrození. V první části líčil historický vývin sociální demokracie. Války husitské prý byly prvním počátkem života a existence sociálně demokratické strany v národě českém. V druhé části vypisoval program strany své a tímž program svůj: Stát má dáti lidu všeobecné přímé právo volební, místo nynějších daní zavést daně z příjmů. Nemá býti vojska, které se beztoho užívá jen ke střílení dělnictva, stačí zemská obrana. Má se zákonem upravit poměr mezi dělníkem a prácedárcem, 8hodinná doba pracovní a mzda má býti zákonem vyměřena...*“ Viz Našinec, roč. 23, č. 18 (12. 2. 1897), s. 2. K nominaci a předvolebním schůzím F. Šehy viz též SOkA Přerov. Fond Prezidiální spisy, Pres. 32, rok 1897, karton č. 9, inv. č. 1529 a Pres. 38, rok 1897, karton č. 9, inv. č. 1532.

⁶ Moravská orlice, roč. 25, č. 57 (11. 3. 1897), s. 2. Viz též Hlas lidu, roč. 11, č. 15 (14. 3. 1897), s. 1–2.; Našinec, roč. 23, č. 29 (10. 3. 1897), s. 2.

⁷ Lidové noviny, roč. 9, č. 3 (4. 1. 1901), s. 5.

⁸ J. Krapka (1862–1909) působil jako redaktor tří sociálnědemokratických listů: v letech 1894–1897 brněnské Rovnosti, v letech 1897–1903 Dělnických listů ve Vídni a od roku 1903 byl šéfredaktorem prostějovského listu Hlas lidu. K jeho nominaci v olomoucko-hranicko-ostravské všeobecné kurii viz např. Našinec, roč. 26, č. 117 (17. 10. 1900), s. 2.

⁹ Moravská orlice, roč. 29, č. 3 (4. 1. 1901), s. 5; Lidové noviny, roč. 9, č. 3 (4. 1. 1901), s. 5.

Na podzim roku 1906 sociální demokracie poprvé výrazněji vystoupila i ve volbách do moravského zemského sněmu, a to – stejně jako v roce 1897 ve volbách do říšské rady – v rámci nově vytvořené všeobecné kurie. Na Přerovsku nominovala kandidáty ve všech třech všeobecných volebních skupinách, které náležely či zasahovaly do tohoto středomoravského regionu: Rudolfa Mertu v tzv. XI. volební skupině (soudní okresy Přerov, Bystřice p. H., Holešov a Napajedla), Roberta Nádvorníka v tzv. VII. všeobecné volební skupině (soudní okresy Olomouc, Lipník, Hranice, Libavá, Šternberk, Dvorce, Uničova Rýmařov) a F. Šehu v tzv. VIII. všeobecné volební skupině (soudní okresy Prostějov, Plumlov, Kroměříž a Kojetín). Ve svém programovém svolání sociální demokracie požadovala zavedení všeobecného a rovného hlasovacího práva po vzoru říšské rady i do zemského sněmu. Zřízení všeobecné kurie pro ni již bylo za daných okolností zcela nedostačujícím krokem. Dále se, podobně jako ve všech svoláních, a to zejména po roce 1897, hlásila k ochraně sociálních práv dělnictva (požadavek 8 hodinové pracovní doby, nemocenské, invalidní a starobní pojištění, zavedení minimální mzdy, zrušení čeledního řádu ad.), požadovala zavedení povinné péče obcí o chudé a sirotky, zlepšení dostupnosti zdravotní péče, rozšíření sítě nemocnic a zemských humanitních ústavů. V oblasti školství hodlala prosazovat „úplnou bezplatnost vyučování“ a „vydatné platy učitelům“.¹⁰

F. Šeha stanul v VIII. všeobecné skupině proti třem kandidátům – Josefu Šrajerovi za národní socialisty, samostatnému kandidátu F. R. Reichstädterovi podporovanému lidovou stranou a samostatnému živnostenskému kandidátovi Vilému Povondrovi. Nejvýznamnější a také nejpočetněji navštívená voličská schůze F. Šehy se konala 1. října 1906 v Prostějově. Na její závěr byla přijata rezoluce na podporu F. Šehy. Sociální demokraté v ní zároveň kritizovali kandidatury ostatních stran ve všeobecné kurii, „které rovnají se nenasytnému politickému drancování a dosvědčují, že měšťáctvo chce zachovati ve sněmu směr staré, protilidové a protisociální politiky...“.¹¹ V průběhu mnoha Šehových volebních schůzí docházelo ke slovním střetům sociálních demokratů se stoupenci národně socialistického kandidáta F. Šrajera. Menší počet schůzí se pak nesl na vlně konfrontace s příznivci F. R. Reichstädtera.¹² Navzdory vyostřenější předvolební kampani potvrdil volební výsledek F. Šehy jeho silnou pozici v této kurii. Získal 5 790 hlasů (28 %) z 20 318 odevzdaných, takže postoupil do užší volby. V té však neuspěl proti známějšímu F. R. Reichstädterovi, který těžil ze své dlouholeté politické angažovanosti jako poslanec říšské rady i zemského sněmu.¹³

Kandidatura redaktora brněnského Pokroku Roberta Nádvorníka v VII. všeobecné skupině na Hranicku a Lipnicku se těšila poměrně značnému ohlasu nejen mezi dělníky, ale také mezi značnou částí drobných živnostníků, řemeslníků a drobných rolníků. Jeho nominace byla potvrzena na plenární schůzi hranické sociální demokracie konané 30. září 1906. Především v průběhu října 1906 absolvoval R. Nádvorník v rámci VII. všeobecné kurie četné volební schůze (také v Hranicích, Lipníku a Drahotuších). Ve většině případů se jeho řeč, v níž předestřel programové priority sociální demokracie, setkala s pozitivní odezvou přítomných posluchačů.¹⁴ Ve volbě se utkal s pěti dalšími kandidáty – pokrokářem Rudolfem Žižkou a čtyřmi samostatnými kandidáty Antonínem Smrčkem, Aloisem Holubičkou, Františkem Mohaplem a Vilibaldem Ševčíkem. V prvním kole obdržel R. Nádvorník

¹⁰ Hlas lidu, roč. 21, č. 71 (5. 9. 1906), s. 1.

¹¹ Hlas lidu, roč. 21, č. 79 (3. 10. 1906), s. 2.

¹² Hlas lidu, roč. 21, č. 81 (10. 10. 1906), s. 3. F. Šrajera byl sociální demokracií charakterizován „jako pravý to typ národního štváče“, který „věnuje velkou pozornost soudr. Šehovi, neboť všude jako mlsný kocour, jede tam, kde před sebou vidí jeti soudr. Šehu... Jest naprostý duševní ubožák, který o otázkách, jak politických, tak hospodářských, nemá ani nejmenšího pojetí. A my o něm můžeme nic jiného říci, než, že jej národním dělníkům přejeme z hloubi srdce...“. K předvolebním schůzím F. Šehy (Kojetín, Chropyně, Kroměříž, Hulín, Mostkovice, Vrahovice, Čelechovice ad.) viz Hlas lidu, roč. 21, č. 76 (22. 9. 1906), s. 3, č. 78 (28. 9. 1906), s. 3, č. 85 (24. 10. 1906), s. 3 a č. 86 (27. 10. 1906), s. 3.

¹³ Moravská orlice, roč. 49, č. 264 (20. 11. 1906), s. 1; Hlas lidu, roč. 21, č. 91 (14. 11. 1906), s. 1, č. 92 (17. 11. 1906), s. 1 a č. 93 (21. 11. 1906), s. 3. F. Šeha obdržel 7 539 hlasů (38 %), kdežto F. R. Reichstädter 12 535 (62 %) z celkem 20 074 odevzdaných.

¹⁴ Hlas lidu, roč. 21, č. 78 (29. 9. 1906), s. 4, č. 87 (31. 10. 1906), s. 5, č. 88 (3. 11. 1906), s. 5 a č. 90 (10. 11. 1906), s. 4.

nejvíce hlasů ze všech kandidátů – 6 605 (38 %) z 17 344 odevzdaných – což ke zvolení nestačilo. V užší volbě se utkal se samostatným kandidátem A. Smrčkem (podporovaný starostenskými sbory Hranicka v čele s Františkem Šromotou), který na sebe soustředil většinu hlasů neúspěšných kandidátů prvního kola volby, což pro R. Nádvorníka znamenalo porážku rozdílem cca jednoho tisíce hlasů.¹⁵ Třetím kandidátem sociální demokracie na Přerovsku byl Jaroslav Marek v tzv. XI. všeobecné skupině. Ten sice, stejně jako F. Šeha a R. Nádvorník postoupil do užší volby, avšak taktéž v ní neuspěl, když podlehl A. Smýkalovi z katolické strany.

2 Všeobecné volební právo do říšské rady a sociální demokracie na střední Moravě

Významný mezník pro sociální demokracii představovaly volby do říšské rady v květnu 1907, konané poprvé na základě všeobecného a rovného hlasovacího práva. Jednalo se o výdobytek, který patřil mezi dlouhodobé cíle prosazované sociální demokracií na půdě říšské rady i zemských sněmů. Je také zřejmé, že od zavedení všeobecného a rovného hlasovacího práva si slibovala zásadní posílení svého vlivu na politické scéně Předlitavska, k čemuž skutečně po těchto volbách, z nichž vzešla jako vítěz, došlo. Na Přerovsku sociální demokracie nominovala kandidáty ve všech třech volebních obvodech: brněnského úředníka Rudolfa Mertu v přerovsko-hranicko-kojetínském městském volebním obvodu, Vojtěcha Skopala, přerovského železničáře a okresního důvěrníka strany v přerovsko-kojetínsko-holešovském venkovském volebním obvodu a Václava Polívku, dělníka z Bystřice p. H. ve venkovském volebním obvodu soudních okresů Hranice, Lipník, Bystřice p. H. a Valašské Meziříčí.¹⁶

Navzdory skutečnosti, že sociální demokracie se stala vítězem voleb, na Přerovsku se jí nepodařilo v těchto volbách, do nichž vkládala značné očekávání, ani jeden mandát. R. Merta podlehl staročekovi Janu Žáčkovi, Vojtěch Skopal agrárníku Janu Rozkošnému a V. Polívka klerikálovi F. Valouškovi. Negativní výsledek voleb do značné míry ovlivnila skutečnost, že ve všech třech případech proti sociálním demokratům stanuli a ve volbě uspěli (již v prvním kole) známí a zkušení politici. V případě dvou z nich – J. Žáčka a J. Rozkošného – se jednalo o dlouholeté poslance říšské rady.¹⁷

Poněkud odlišný průběh měly pro sociální demokracii na Přerovsku volby do říšské rady v červnu 1911. Na sklonku roku 1910 vyvrcholil uvnitř československé sociální demokracie zásadní střet mezi tzv. autonomisty a centralisty. Jeho podstatou se stal spor v rámci sociálnědemokratického odborového hnutí probíhající od roku 1907, na jehož konci bylo ustavení autonomní české odborové ústředny. Ta se vyčlenila z celorakouské odborové centrály, které bylo českými sociálními demokraty vytýkáno „nerovnoměrné rozdělování odborových peněz a nedostatečný zřetel ... ke specifickým potřebám odborových organizací v českých krajích“ (Krákorová Pajůrková, 2006, s. 49). Na Moravě se však zřízení samostatných odborů, na rozdíl od Čech, neprosadilo v plné míře a část zdejších sociálních demokratů setrvala při vídeňské odborové centrále. V prosinci roku 1910 začali zakládat vlastní tzv. centralistické organizace, čímž byl očekávaný rozkol v sociální demokracii dovršen.¹⁸ Již počátkem roku 1911 se i na Přerovsku vyčlenila samostatná centralistická sociálně demokratická organizace, která však ani zdaleka nedosáhla početního stavu a vlivu, jaký měla „původní“ autonomistická sociální demokracie. Tato skutečnost se odrazila také v nastávajících volbách. Své kandidáty zde postavila pouze autonomistická sociální demokracie, a to opětovně ve všech třech sledovaných volebních obvodech.

¹⁵ Hlas lidu, roč. 21, č. 91 (14. 11. 1906), s. 1, č. 92 (17. 11. 1906), s. 1 a č. 93 (21. 11. 1906), s. 3. Pro R. Nádvorníka hlasovalo v užší volbě 8 669 voličů (47 %) a pro A. Smrčka 9 779 (53 %) z celkem 18 448 zúčastněných, takže se jednalo o relativně těsný výsledek.

¹⁶ Hlas lidu, roč. 22, č. 37 (11. 5. 1907), s. 1–2.

¹⁷ Hlas lidu, roč. 22, č. 39 (18. 5. 1907), s. 1–2.

¹⁸ Rozkol byl mj. reakcí na osmý kongres Druhé internacionály v Kodani v srpnu 1910, jehož delegáti přijali usnesení, že v jednom státě má působit pouze jedna centrální odborová organizace. Tomuto usnesení se však česká sociálnědemokratická odborová ústředna odmítla podřídit a i nadále vyvíjela svou činnost (srov. Kolejka, 1956b, s. 13).

V přerovsko-hranicko-kojetínském městském volebním obvodu to byl Jaroslav Marek, dílenský vedoucí státních drah v Táboře, ve venkovském přerovsko-kojetínsko-holešovském obvodu setrvala sociální demokracie na nominaci V. Skopala a v hranicko-valašském venkovském volebním obvodu se rozhodla místo Václava Polívky kandidovat Filipa Dobrovolného, redaktora z Přerova.¹⁹ Uspěl se tentokrát podařilo J. Markovi, který v užší volbě nejtěsnější většinou (zisk 3 884 hlasů – tj. 50,55 %) porazil předáka moravských staročeků J. Žáčka. To pro sociální demokracii na Přerovsku představovalo výrazný úspěch a povzbuzení, naopak pro konzervativní staročeský tábor citelné zklamání, neboť J. Žáček byl součástí politického „establishmentu“ od sklonku 80. let 19. století. Nicméně zbývající dva sociálnědemokratičtí kandidáti – V. Skopal a F. Dobrovolný – však byli z volebního klání vyřazeni již v prvním kole.²⁰

O dva roky později – ve volbách do moravského zemského sněmu v roce 1913 – již vedle sebe na Přerovsku kandidovali sociální demokraté autonomisté i centralisté. V XI. všeobecné volební skupině (soudní okresy Přerov, Bystřice p. H., Holešov a Napajedla) to byl za autonomisty Vlastimil Tusar (1880–1924), od roku 1911 poslanec říšské rady a čelný představitel sociální demokracie na Moravě (krajský důvěrník a místopředseda zemského výkonného výboru, redaktor brněnského listu *Rovnost*)²¹ a za centralisty František Valouch. Pro VII. všeobecnou volební skupinu (soudní okresy Olomouc, Hranice, Lipník, Šternberk, Libavá, Dvorce, Uničov a Rýmařov) nominovali sociální demokraté autonomisté Felixe Časného (1864–1948)²², obchodníka z Hodolan u Olomouce a centralisté Františka Ostrého. A konečně v VIII. všeobecné volební skupině (soudní okresy Prostějov, Plumlov, Kojetín a Kroměříž) proti sobě stanuli poslanec říšské rady a redaktor prostějovského *Hlasu lidu* Rudolf Bechyně (1881–1948)²³ za autonomisty a prostějovský krejčí František Geršl (1877–1952)²⁴ za centralisty. Ve volbách se podařilo uspět pouze V. Tusarovi, který v užší volbě porazil kandidáta katolické strany Františka Kabelíka.²⁵ Do užší volby sice postoupil také F. Časný na Hranicku a Lipnicku, a to s kandidátem agrární strany Kunešem Sonntagem. Tomu však v užší volbě podlehl poměrem 7 578 hlasů (36 %) ku 12 450 (64 %). Také R. Bechyně získal na Prostějovsku, Kojetínsku a Kroměřížsku v prvním kole volby nemalou podporu 7 067 voličů (cca 26 %) z 26 640 zúčastněných, nicméně ani tento výsledek mu nezajistil postup do užší volby, v níž proti sobě stanuli lidovo-pokrokař F. R. Reichstädter a klerikál Cyrill Hájek. Daleko hůře si ve volbách vedli tři kandidáti centralistů, kteří ve všech případech obdrželi nejmenší počet hlasů ze všech kandidátů – František Valouch 441 hlasů (necelá 2 %), F. Ostrý 1 065 hlasů (necelých 5 %) a F. Geršl 1 341 hlasů (6 %).²⁶

¹⁹ *Hlas lidu*, roč. 26, č. 47 (1. 6. 1911), s. 3, č. 48 (3. 6. 1911), s. 2, č. 49 (8. 6. 1911), s. 3, č. 50 (10. 6. 1911), s. 2. F. Dobrovolný absolvoval voličské schůze v Hranicích, Lipníku, Lázních, Tršicích, Jezernici, Lipníku a Týnu.

²⁰ F. Dobrovolný obdržel 1951 hlasů (15 %) z 12 955 odevzdaných a pro V. Skopala hlasovalo 3 484 hlasů (25 %) z celkem 13 791 zúčastněných. *Moravská orlice*, roč. 49, č. 134 (14. 6. 1911), s. 1.

²¹ Blíže k jeho osobě a viz *Kárník, 2005 a Malíř a kol., 2012*, s. 729–732. V. Tusar patřil k významným sociálnědemokratickým představitelům i po roce 1918. Byl členem Národního shromáždění a v letech 1919–1921 zastával po K. Kramářovi post ministerského předsedy ČSR.

²² F. Časný působil po roce 1918 jako poslanec Revolučního národního shromáždění (1918–1920) a následně byl zvolen senátorem (1920–1939).

²³ R. Bechyně byl další z významných poválečných politiků sociální demokracie, od roku 1918 do roku 1939 poslanec Národního shromáždění a také ministr několika československých vlád (resorty školství, železnic a zásobování a výživy). Blíže k jeho politickým aktivitám v řadách sociální demokracie před rokem 1918 viz Mahdal, 2002, s. 84–93.

²⁴ F. Geršl se v roce 1918 v Prostějově aktivně podílel na vyhlášení samostatnosti nového státu a v letech 1920–1929 byl zvolen poslancem Národního shromáždění za sociální demokracii.

²⁵ V prvním kole pro V. Tusara hlasovalo 8 455 voličů (36 %) z 22 277, kteří se volby zúčastnili a do užší volby tak postoupil z pomyslného prvního místa. V té obdržel celkem 12 481 hlasů (55 %), jeho protikandidát F. Kabelík 7 900. Viz např. *Našinec*, roč. 49, č. 131 (9. 6. 1913), s. 2 a *Moravská orlice*, roč. 51, č. 136 (16. 6. 1913), s. 1.

²⁶ *Srov. též Hlas lidu*, roč. 28, č. 65 (9. 6. 1913), s. 1, 68 (16. 6. 1913), s. 1 a č. 69 (18. 6. 1913), s. 5.

Vnitřní rozkol sociální demokracie na autonomisty a centralisty ji na střední Moravě nijak výrazně neoslabil. Většina členské základny a funkcionářů se přiklonila na stranu autonomistů, centralisté v rámci sociálnědemokratického hnutí sehrávali více méně podružnou roli. „Úspěšný rozvoj strany byl přerván“ válkou. „Ta přerušila činnost přerovské organizace, která ... na podzim 1914 de facto přestala existovat.“ (Krákorová Pajůrková, 2006, s. 70) K její obnově došlo až na konci roku 1917 a teprve konec války a poměry v novém československém státě jí dodaly, a to nejen na střední Moravě, resp. Přerovsku, nové impulsy k dalšímu rozmachu.

3 Závěr

Rozmach a následná stabilizace sociální demokracie v regionu střední Moravy na přelomu 19. a 20. století se staly nedílnou součástí širšího procesu formování politického stranictví, který zároveň nelze oddělit od procesu formování občanské společnosti a občanské participace jako jednoho z jejich základních projevů. Za významnou a v mnoha ohledech tradiční formu občanské participace je považována účast ve volbách, která právě na počátku 20. století nabývá s rozšiřováním volebního práva na významu. Neméně důležitý aspekt představuje prudký nárůst spolků a spolkového sdružování, v tomto případě přímo navázaného na sociální demokracii s tím, že na Přerovsku, Kroměřížsku, Prostějovsku a Olomoucku lze registrovat celou plejádu přidružených organizací (odborových, tělocvičných, profesních, kulturních, vzdělávacích). Tuto skutečnost ostatně dokládá samotná pestrost politického života regionu, v němž, jak je patrné z výše zmíněných volebních klání, na počátku 20. století mimo samotné sociální demokracie aktivně působila řada politických stran (křesťanské, liberální, živnostenské, socialistické...) a daný region se stal zázemím pro několik pozdějších čelních představitelů politické scény Československa po roce 1918 (V. Tusar, R. Bechyně, K. Sonntag a další).

Širší proces vývoje politického stranictví na pozadí formující se občanské společnosti se rovněž nabízí, s přihlédnutím k regionálnímu kontextu a jeho případným specifikům, k didaktické transformaci, a to jak v rámci základního, tak především středoškolského vzdělávání. RVP ZV (revidovaná verze aktuální k roku 2025), v úzké vazbě na ŠVP dané školy, umožňuje parciální aplikaci daného tématu ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost (společná pro vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství), v rámci RVP G pak v identicky nazvané vzdělávací oblasti (opět společné pro vzdělávací obory Dějepis a Občanský a společenskovědní základ). Právě zde je vhodné zdůraznit konkrétní mezníky a zasadit proces formování politických stran a občanské společnosti do širšího rámce vývoje moderní české státnosti v evropském kontextu 19. a 20. století, což zároveň umožní lépe pochopit a porozumět aktuální otázky spjaté s fungováním občanské společnosti, úrovní politické kultury a politické morálky, včetně vývoje a proměn volebního práva, systému politických stran (jejich diferenciaci do tzv. ideově politických bloků, nástup nových typů politických subjektů po roce 2000) a jejich historického ukotvení.

Literatura

GALANDAUER, J. Čeští sociální demokraté mezi internacionalismem a nacionalismem 1889–1914. In KOŘÁLKA, J., MOMSEN, H. (eds.) Němci, Češi, Slováci. Souběžné a rozdílné tendence jejich společenského vývoje 1815–1918. Praha: Federální ministerstvo zahraničních věcí, 1992. s. 170–188.

KÁRNÍK, Z. Vlastimil Tusar. Novinář, politik, diplomat. Praha: Česká strana sociálně demokratická, 2005.

KOLEJKA, J. Rozkol sociální demokracie na autonomisty a centralisty v roce 1910 a činnost centralistické sociální demokracie v letech 1911–1919. Slezský sborník, 1956, roč. 54, č. 1, s. 1–28.

KRÁKOROVÁ PAJŮRKOVÁ, Šárka. Sociální demokraté v Přerově do roku 1918. In Sborník Státního okresního archivu v Přerově. Přerov: SOkA Přerov, 2006. s. 42–72.

MAHDAL, Vladimír. Politické počátky Rudolfa Bechyně v Prostějově. Střední Morava, 2002, roč. 8, č. 14, s. 84–93.

MALÍŘ, J. a kol. Biografický slovník poslanců moravského zemského sněmu v letech 1861–1918. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2012. 887 s.

MALÍŘ, J. Der mährische Landtag. In RUMPLER, Helmut, URBANITSCH, P. (Hrsg.) Die Habsburgermonarchie 1848–1918. Band 7/2. Verfassung und Parlamentarismus. Die regionalen Repräsentativkörperschaften. Wien: VÖAW, 2000. S. 2058–2103.

MALÍŘ, J. Od spolků k moderním politickým stranám. Vývoj politických stran na Moravě v letech 1848–1914. Brno: FF MU, 1996.

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.

MAREK, P. K historii dělnického hnutí na střední Moravě v letech 1898–1914. In Zprávy Krajského vlastivědného muzea v Olomouci, svazek 208. Olomouc: Krajské vlastivědné muzeum Olomouc, 1980. s. 1–5.

MOMMSEN, H. Die Sozialdemokratie und die Nationalitätenfrage im habsburgischen Vielvölkerstaat 1867–1907. Wien: Europa-Verlag, 1963.

STANĚK, A. Aktuální pohledy na výchovu k občanství. In Civilia – Odborná revue pro didaktiku společenských věd, 2023, roč. 14, č. 2, 137–146.

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

URBAN, O. Kapitalismus a česká společnost. K otázkám formování české společnosti v 19. století. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003.

Archivní prameny a dobový tisk

Hlas lidu (1906–1913)

Lidové noviny (1897–1913)

Moravská orlice (1897–1913)

Našinec (1897–1911)

SOkA Přerov. Fond Prezidiální spisy, 1897

Kontakt:

Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám 5, 779 00

E-mail: pavel.krakora@upol.cz

Zpráva z XIII. ročníku Mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd

Lubomír Vojtěch Baar¹, Tomáš Hubálek²

¹Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

²Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Ve čtvrtek 19. 9. 2024 se v prostorách Pedagogické fakulty Univerzity Palackého (dále PdF UP) uskutečnila konference zaměřená na studenty doktorských studijních programů v oblasti společenských věd. Její téma *Kompetenční rámec absolventů učitelství a jeho odraz v humanitních oborech* akcentovalo hned několik příspěvků. Konference neměla ambice vyřešit konkrétní problémy, ale přála si otevřít diskuzi a popsat situaci, ve které se společenskovědní výzkum ve vztahu ke změnám v kurikulu a kompetenčním rámcům momentálně nachází a zhodnotit, jak své výstupy komunikuje uvnitř i navenek.

Konferenci otevřeli úvodním slovem PhDr. Jan Jirků, Ph.D. z Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, PhDr. Daša Nováčiková, Ph.D., proděkanka Univerzity Konstantina Filozofa v Nitře a za organizační výbor konference vystoupil Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D. Konference probíhala v uvolněné, komorní atmosféře, menší počet příspěvků byl vyvážen bohatší diskuzí nad aktuálními otázkami společenskovědního výzkumu.

Příspěvky pokryly témata didaktická – vystoupení na téma implementace metod filosofie pro děti v kontextu rozvíjení kompetencí učitelů – historická – příspěvek sledující vývoj mládežnických organizací v ČR, i obecněji společenskovědná, jako např. téma populismu v české akademii. Nejlepší texty byly po recenzním řízení přijaty k publikování v didakticky oborovém periodiku Civilia.

Aktuálně organizační tým konference z Katedry společenských věd PdF UP pracuje na koncepci ročníku dalšího. Tematický formát bude širší, aby vytvořil větší prostor pro přihlášené příspěvky, protože poptávka po společenskovědní konferenci zde jistě stále existuje. Témata, která společenskovědní výzkum akcentuje, jsou bytostně aktuální a pro diskuzi – např. právě ohledně změn v kurikulu a změn v pojetí kompetenčního rámce – velice přínosná.

Kontakt

Mgr. Lubomír Vojtěch Baar
Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
e-mail: lubomirvojtech.baar@upol.cz

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

Zpráva z mezioborové konference k budoucnosti občanské výchovy a společenskovedního vzdělávání v Česku: „Občanka“ v době krizí

Antonín Staněk

Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta

Platforma kateder pro občanské vzdělávání uskutečnila ve dnech 16. – 18. 9. 2024 v Univerzitním centru Telč, jež je pracovištěm Masarykovy univerzity, první mezioborovou konferenci věnovanou budoucnosti občanské výchovy a společenskovedního vzdělávání v Česku. Mluvčí „Platformy“ Ondřej Lánský z Univerzity Karlovy v Praze a Barbora Vacková z Masarykovy univerzity Brno uvítali účastníky a krátce představili Platformu kateder pro občanské vzdělávání, která byla ustavena v roce 2023 s cílem propojovat odbornou veřejnost při hledání odpovědí na aktuální problémy spojené s institucionálním občanským vzděláváním v České republice.

V plenární části konference odezněly přednášky Radima Šípa (Univerzita Karlova, Praha): *Svůj čas jsme již promarnili – urgentní výzvy vzdělavatelů učitelů OV/ZSV*, Pavla Šaradína (Univerzita Palackého v Olomouci): *Politika pro každého aneb občanské vzdělávání jako podpora prodemokratického smýšlení*.

Vedle plenární části byli účastníci konference dle obsahu jejich příspěvků rozděleni do sekcí, v nichž odeznělo celkem 27 příspěvků.

- **Politické souvislosti občanské výchovy**

Michaela Dvořáková, Ondřej Lánský (Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha)

Jak v Česku koncipujeme občanku?

Hana Sotáková Irena Smetáčková, Kateřina Fibigerová, Vojtěch Ondráček (Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha)

Politika a občanství ve výuce občanské výchovy na ZŠ

Vladimír Hanáček (Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích)

Strany a stranické systémy jako téma ve výchově k občanství

Jozef Lenč (Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave)

Zanedbaná občanka: nezanedbatelná příčina krize demokracie

- **Filozofické základy občanské výchovy**

Michal Hauser (Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha)

„Když nikdo nezná správnou odpověď...“: Proměna výuky občanské výchovy v době krizí.

Vít Bartoš (Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Technická univerzita, Liberec)

Filozofie jako princip kritického myšlení

Petra Šebešová (Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích)

Kritické myšlení a emoce

Tomáš Hubálek, Antonín Staněk, Zuzana Cieslarová (Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci)

Občanské kompetence pohledem kurikulárních dokumentů a edukační praxe

- **Společenské vědy a občanská výchova**

Zora Hesová (Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, Praha)

Jak na polarizaci kolem rasy, islámu a genderu: představení výsledků projektu OliPol

Lucie Jarkovská, Martina Nosková (Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno)

Deníkové metody jako nástroj pro uchopení kontroverzních témat

Lucie Dokoupilová (Filozofická fakulta, Ostravská univerzita)

Aplikovaná sociologie jako synergický faktor pro dosažení cílů občanské výchovy / základů společenských věd

Empirické výzkumy občanského vzdělávání

Tomáš Kasper (Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Technická univerzita, Liberec; Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, Praha)

„Občan a škola“: cíle a pojetí občanského vzdělávání v době „národní“ modernity – zapomenutý koncept nebo výzvy pro dobu globální?

Marek Šebeš (Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích)

Jak se školám daří vychovávat občany? Efektivita školního občanského vzdělávání ve světle empirické evidence

Daniela Prokschová (Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha)

„Občanka“ pohledem středoškolských učitelů: neutralita ve výuce a přístup ke kontroverzním tématům

Antonín Staněk, Tomáš Hubálek, Zuzana Cieslarová (Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci)

K problematice pedagogického výzkumu v oborové didaktice společenských věd

- **Prostor a občanské vzdělávání**

Barbora Vacková (Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno)

Prostor, krajina a architektura jako předmět výchovy k občanství

Jana Vlčková Musilová (Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno)

Historická kulturní krajina a výuka (nejen) dějepisu

Martina Kárová, Jana Kostecká

Proč bychom měli rozumět územnímu plánování

- **Mediální výchova**

Radim Štěrba (Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno)

Občanské a digitální vzdělávání: Příležitost pro rozvoj občanské společnosti?

Tomáš Samek (Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha)

Co a jak učit v medailce: Mediální gramotnost v době krizí

Vojtěch Ondráček (Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha)

Kdo se bojí mediální výchovy?

- **Etika v občanské výchově**

Matěj Král (Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, Praha)

Rozvoj etického rozvažování a kritického i tvořivého myšlení žáků pomocí tematizace kontroverzních morálních problémů

Jana Zichová (Provozně ekonomická fakulta, Česká zemědělská univerzita, Praha)

Rozvíjení filozofického myšlení prostřednictvím sebezkušenosti aneb Od nuly k prázdnotě

Matúš Porubjak, Peter Fraňo (Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave)

Didaktický rozmer hanby v gréckom a rímskom myslení

- **Etika a její didaktické inspirace**

Michal Podzimek (Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Technická univerzita, Liberec)

Slavomír Lesňák¹, Martin Kříž²

¹(Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno)

²(Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky)

Pokusy o celostné uchopenie občianskej výchovy pomocou jej etickej zložky (výchova k pozitívnym postojom)

Zbyněk Zicha (Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha)

K povaze myšlení didaktiky společenských věd a k hledání synergie mezi myšlením didaktickým a oborovým

Mimo program konference se uskutečnilo i jednání členů Platformy kateder pro občanské vzdělávání, jež se zaměřilo na shrnutí činnosti od uplynulého setkání a náměty na další činnost.

Druhá mezioborová konference by se měla uskutečnit v roce 2026 a k pořadatelskému se přihlásila Katedra společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.