

CIVILIA

Odborná revue pro didaktiku
společenských věd

Výsledky výzkumu zaměřujícího se na porovnání
hodnocení učebnic vzdělávací oblasti Člověk
a společnost žáky, studenty a učiteli

Monika SUKOVÁ Lubomír Vojtěch BAAR

Využití díla Pan Theodor Mundstock ve výuce
průřezového tématu Výchova demokratického
občana

Milan MAŠÁT

„Je jich dostatek, ale různé kvality.“ Učitelé
mediální výchovy o výukových materiálech

Karolína ŠIMKOVÁ

Vztah státu a církve v otázkách vzdělávání
a zahraniční politiky v době první Československé
republiky

Lubomír Vojtěch BAAR

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2022

Ročník 13 | Číslo 2

Mezinárodní redakční rada:

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze),
prof. Dr. Bertina Degner (Pedagogice Hochschule Heidelberg)
doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c. (emeritní profesor Univerzita
Palackého v Olomouci),
doc. PhDr. Karel Konečný, CSc. (Univerzita Palackého v Olomouci),
doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě),
doc. PhDr. et PaedDr. Marcel Lyncényi, Ph.D. (Trenčianska univerzita Alexan-
dra Dubčeka v Trenčíně, SVK),
prof. PhDr. Erik Mistrík, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
doc. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě),
doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci),
dr. hab. Małgorzata Świder (Uniwersytet Pedagogiczny Im. Komisji edukacji
narodowej w Krakowie, POL),
dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL),
prof. PaedDr., Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D. (Ústav pro soudobé dějiny AV ČR,
v.v.i.),
dr. habil. Péter Varnágy (Pécsi Tudományegyetem, HUN).

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

Technický redaktor: Martin Ďásek

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství EPOCH s. r. o.,
Praha 2022

Vychází dvakrát ročně

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

<i>Monika SUKOVÁ, Lubomír Vojtěch BAAR: Výsledky výzkumu zaměřujícího se na porovnání hodnocení učebnic vzdělávací oblasti Člověk a společnost žáky, studenty a učiteli</i>	4
<i>Milan MAŠÁT: Využití díla Pan Theodor Mundstock ve výuce průřezového tématu Výchova demokratického občana</i>	27
<i>Karolína ŠIMKOVÁ: „Je jich dostatek, ale různé kvality.“ Učitelé mediální výchovy o výukových materiálech</i>	35
<i>Lubomír Vojtěch BAAR: Vztah státu a církve v otázkách vzdělávání a zahraniční politiky v době první Československé republiky</i>	49

Výsledky výzkumu zaměřujícího se na porovnání hodnocení učebnic vzdělávací oblasti Člověk a společnost žáky, studenty a učiteli¹

Monika SUKOVÁ, Lubomír Vojtěch BAAR

The results of the research focused on comparison pupils, students and teachers evaluation of textbooks in the field of Human and Society

Abstract: The study focuses on the evaluation of history and education of citizenship textbooks (civic and social studies) among secondary school students, high school students and their teachers through a modified questionnaire by Zuzana Sikora (Sikorová, 2007a). According to the conducted research, which this study reflects, the most used textbooks are those from the publishing houses Nová škola, Fraus, Státní pedagogické nakladatelství (hereinafter referred to as SPN), Didaktis and Computer Media. Pupils and students were generally more critical of the textbooks than their teachers (the only exception was the SPN textbook for high vocational schools, for which teachers were highly critical). Using the data obtained from the questionnaire survey, a method was devised to compare opinions from teachers, pupils and students.

Key Words: The evaluation of textbooks; History; Education of citizenship, Method of Z. Sikorová.

1 Rozdílné přístupy při hodnocení učebnic

Pohled na význam a užitek tištěných učebnic je v současné době značně rozpolcený. Na jedné straně se vyzdvihují, na druhé zatracují. Převážně závisí na tom, kdo učebnici hodnotí a jaký má vztah ke vzdělávacímu procesu.

V rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost (se zaměřením na dějepis (dále také pouze D), výchovu k občanství (dále také pouze Vko), občanský a společenskovední základ (dále také pouze OSVZ) se učitelé základního vzdělávání převážně kloní k potřebě učebnice zachovat, jakožto učební oporu pro žáka, která je každému žákovi bezplatně poskytována, a zároveň jako sumarizovaný soubor dějepisných dat, které učitel používá pro svou vlastní přípravu (především vzhledem k problematice transformace a generalizace informací) (Knecht, Najvarová, 2008, s. 108). V rámci předmětových společenskovedních komisí tak učitelé na základních školách stále vybírají nevhodnější učebnice, které by splňovaly jejich požadavky. Například, aby byly pro školu finančně dostupné, obsahově správné, pro žáky vzhledově atraktivní a zároveň aby obsahovaly doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále pouze MŠMT), což v rámci základního vzdělávání umožňuje škole učebnice nakoupit a bezplatně žákům poskytnout k užívání.

V současnosti má doložku MŠMT na druhém stupni základní školy 38 dějepisných učebnic a 19 pracovních sešitů. Ve vzdělávacím oboru výchova k občanství najdeme 18 učebnic a 1 pracovní sešit s platnou doložkou MŠMT (Schvalovací doložky učebnic – k 25. listopadu 2022, 2022). Podrobně jsou vypsány níže viz Tab. č. 1 a jejich kompletní citaci lze nalézt v Seznamu učebnic a jejich zkratkách.

Tab. č. 1: Přehled nakladatelství, jejichž učební materiály pro dějepis a výchovu k občanství pro základní vzdělávání měly v roce 2022 platnou doložku MŠMT.

Dějepis			Výchova k občanství		
Nakladatelství	Počet učebnic	Počet pracovních sešitů	Nakladatelství	Počet učebnic	Počet pracovních sešitů
Fraus	4	3	Fraus	8	
Kartografie Praha	5		-		
Nová škola - DUHA, s. r. o.	4		-		
Nová škola, s. r. o.	4		Nová škola, s. r. o.	4	
SPL – Práce	10	5	SPL – Práce	4	
SPN	4	4	-		
Taktik International	4	4	-		
Prodos	3	3	-		
-			Albra	1	
-			Computer Media	1	
-			Fortuna	1	1

Zdroj: Schvalovací doložky učebnic – k 25. listopadu 2022, 2022.

Na středních školách se naopak pedagogové od užívání učebnic postupně odvracejí a považují je pouze za doplněk k dalším výukovým zdrojům, což může být způsobeno i nedostatkem vhodných učebnic. Že je učebnice kvalitní a má obsahové i formální náležitosti, se zjišťuje právě během schvalovacího procesu při udělování doložek od MŠMT. Bohužel učebnice na středních školách tímto procesem nemusí povinně projít, a tak nakladatelé a vydavatelé učebnic mají velmi nízkou motivaci o doložku u MŠMT žádat. Na komerční trh se proto dostává velké

množství učebnic s rozdílnou kvalitativní úrovní, které neprocházejí žádnou nezávislou kontrolou (srov. Suková, 2023).

Pro představu na středních školách má platnou doložku MŠMT pouze sedm učebnic OSVZ (pět z Computer Media, spol. s r. o., jedna z Didaktis, jedna z nakladatelství Olomouc; kompletní citace vypsaná v Seznamu učebnic a jejich zkratk na konci studie) a šest učebnic dějepisu (tři z Didaktis, dvě z Kartografie Praha, jedna z vydavatelství Paseka; kompletní citace vypsaná v Seznamu učebnic na konci studie) (Doložky pro SŠ květen 2022, 2022). Jak vidíme, jedná se o výrazně nižší počet učebnic oproti základnímu vzdělávání.

2 Záměry výzkumu

V důsledku takto problematické situace na trhu s učebnicemi jsou stále finálními hodnotiteli kvality a použitelnosti učebnic samotní učitelé z praxe, kterým ovšem zase chybí přehledná data o dostupných učebnicích, skrze které by je mohli objektivně a odborně srovnávat. Zároveň často zapomínají na fakt, že učebnice se primárně vytvářejí pro žáky a studenty, proto by měly být přizpůsobeny jejich věku po odborné i grafické stránce.

Z tohoto důvodu se k výzkumu, který na Katedře společenských věd Univerzity Palackého v Olomouci probíhal mezi roky 2022–2023, přistoupilo konstruktivisticky. Ve shodě s vybranými již dříve realizovanými výzkumy (například již zmiňovaný Knecht, Najvarová, 2008, 14 s.) se dala možnost vyjádřit se k učebnicím nejen učitelům, ale i žákům a studentům.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je rozdíl v hodnocení učebnic dějepisu a výchovy k občanství (občanského a společenskovedního základu) mezi žáky základního vzdělávání, studenty středních škol a jejich učiteli skrze modifikovaný dotazník Zuzany Sikorové (Sikorová, 2007a). Design výzkumu, složení a limitace zvoleného vzorku, stejně jako popis a důvody modifikace dotazníku jsme již popsali v předchozím článku (Baar, Suková, 2023, s. 813–815).

Ve výzkumu měly být objasněny následující otázky:

1) Jaké oblíbenosti jednotlivé řady učebnic dějepisu, výchovy k občanství a občanského a společenskovedního základu dosáhly?

2) Budou žáci a studenti vzhledem k jejich pubescenčnímu věku a mladé dospělosti k učebnicím výrazně kritičtější než jejich učitelé?

3) Je možné data od žáků a studentů získaná touto modifikovanou metodou využít v návazných výzkumech?

3 Zkoumaný materiál a výběr respondentů

Autoři výzkumu při výběru učebnic u základního vzdělávání vycházeli ze seznamu schvalovacích doložek MŠMT z roku 2022 (Schvalovací doložky učebnic – k 25. listopadu 2022, 2022) a do výběru zařadili učebnice dějepisu od nakladatelství Fraus, Nová škola, SPL– Práce, SPN, Taktik International, Prodos a Kartografie (kompletní citace vypsána v Seznamu učebnic a jejich zkratk na konci studie). Stejně postupovali v případě výchovy k občanství a vytvořili dotazníkové formuláře pro učebnice od nakladatelství Fraus, Nová škola, SPL– Práce, Albra, Computer Media, Fortuna (kompletní citace vypsána v Seznamu učebnic a jejich zkratk na konci studie).

V případě dějepisných středoškolských učebnic vložili do hodnotícího vzorku nakladatelství Didaktis pro jeho platnou doložku MŠMT (Schvalovací doložky učebnic – k 25. listopadu 2022, 2022; formuláře byly vytvořeny i pro další středoškolské učebnice s platnou doložkou, ale žádná ze škol tyto učebnice ve výuce nevyužívala), dále realizovali výběr dle seznamů nabízených učebnic na českém komerčním trhu (Dějepis, 2023). Ač výběr celkově obsahoval osm dějepisných učebnicových řad, školy využily kromě již zmíněných učebnic od nakladatelství Didaktis pouze učebnice nakladatelství SPN D SOŠ a SPN D G.

U středoškolských učebnic OSVZ se opět vycházelo primárně ze seznamu schvalovacích doložek pro SŠ (Schvalovací doložky učebnic – k 25. listopadu 2022, 2022). Do výběru se proto zařadila učebnicová řada Computer Media, spol. s r. o. a dále také učebnicová řada Společenské vědy pro střední školy od nakladatelství Didaktis. Dotazníkové formuláře pro učebnice z nakladatelství Olomouc sice byly vytvořeny, ale ani jedna z oslovených škol je ve výuce nepoužívala. Další učebnice OSVZ se vybíraly obdobně jako dějepisné středoškolské učebnice dle komerční nabídky knihkupectví Luxor (Společenské vědy, 2023). Stejně jako výše

se z vytipovaného vzorku učebnic (tentokrát pěti) do výzkumu nedostaly všechny. Na školách se aktivně používá kromě učebnic Computer Media, spol. s r. o. a Didaktis pouze Občanská nauka pro střední odborné školy od nakladatelství SPN.

Z téměř 5 000 distribuovaných žákovských a studentských dotazníků se autorům výzkumu vrátilo téměř tři tisíce dotazníků, ale pouze 2 738 z nich bylo adekvátně vyplněno (z toho přes šedesát procent tvořili žáci sekundárního vzdělávání na základních školách). Z padesáti osmi distribuovaných učitelských dotazníků bylo do výzkumu zařazeno 56 dotazníků, přičemž 28 dotazníků hodnotilo učebnice základních škol, zbytek se zaměřoval na střední školy (zde je ovšem vhodné podotknout, že někteří pedagogové v rámci gymnazijních škol působí i na nižším stupni gymnázií, je tedy možné, že jeden pedagog odevzdal více dotazníků s ohledem na užívání různých učebnic v odlišných ročnících).

Při prvním průzkumu získaných dat se jako nejpoužívanější dějepisné učebnice na základních školách jeví učebnice od nakladatelství SPN, následně od Frause a posléze Nové školy. V případě učebnic k výchově k občanství bychom dle sebraného vzorku za nejpoužívanější nakladatelství označili Fraus, poté Novou školu a posléze nakladatelství SPN. Na středních školách se z tohoto pohledu při výuce dějepisu nejvíce užívá učebnice od nakladatelství SPN (SPN pro gymnázia a střední školy a dále také SPN pro střední odborné školy), výrazně méně Didaktis. U občanského a společenskovedního základu se Didaktis a Computer vyskytly pouze jednou, SPN se používalo na dvou námi sledovaných školách.

Tato mikrosonda do kvantity používaných učebnic od jednotlivých nakladatelství na základních a středních školách nám zdánlivě odpovídá na první kladenou otázku, tedy jaké oblíbenosti jednotlivé řady učebnic dějepisu, výchovy k občanství a občanského a společenskovedního základu dosáhly? Vidíme, že výše zmíněné učebnice se do výzkumu zařadily a jsou ve školství reálně používány. Tento fakt bychom ovšem neměli vnímat jako vypovídající údaj o jejich oblíbenosti. V českém školství bohužel mohou být aktivně využívány učebnice, které vzbuzují u učitelů, žáků a studentů velmi malý zájem a oblibu, ale školy

z různých důvodů (například ekonomický faktor) si nemůžou dovolit nákup jiných učebnic. Zjištění míry oblíbenosti je možné pouze na základě zodpovězení vícera otázek, které by umožňovaly respondentovi zaměřit se na různé vlastnosti učebnice a následně k ní zaujmout objektivní názorový postoj. (K těmto datům se dostáváme níže v Tab. č. 2 a Tab. č. 3, kde vždy na pravé straně tabulky vidíme absolutní pořadí zkoumané učebnice dle počtu získaných bodů vzhledem ke vzdělávacímu oboru.)

Přesto se skrze zmíněné údaje o kvantitě užívaných učebnic ve výzkumném vzorku můžeme ptát, jak je možné, že na středních školách se výrazně více používá SPN pro střední školy a gymnázia oproti učebnicím z nakladatelství Didaktis, které má na rozdíl od prvního jmenovaného nakladatelství stále platnou doložku MŠMT? Stojí snad zatím délka existence učební řady od nakladatelství SPN a tak i zvyk učitelů dějepisu na danou řadu? Při obdobném výzkumu v roce 2000 Hudecová dle dotazníkového šetření učebnic SPN zařadila mezi méně používané (Hudecová, 2001, s. 328), ale dle srovnávací studie z roku 2010 její oblíbenost narostla (Hudecová, 2010). „Dozrála“ snad nová generace učitelů, která si tyto učebnice oblíbila? A stane se to i v případě Didaktis? Na zodpovězení těchto otázek by bylo vhodné v budoucnu vést samostatný výzkum.

4 Vyhodnocení dotazníků

Autoři výzkumu získané dotazníky roztřídili a seskupili podle pozice respondenta ve vzdělávání (učitel versus žák a student), dle stupně vzdělávání, podle nakladatelství a následně dle vzdělávacího oboru (rozlišování D, Vko a OSVZ).

Poté se vytvořil aritmetický průměr bodů získaných z učitelských (Tab. č. 2) a stejně tak u žakovských a studentských (Tab. č. 3) dotazníků, které pocházely z jedné školy a se stejným vzdělávacím oborem.

V dalším kroku se tyto aritmetické průměry škol se stejnou pozicí respondenta ve vzdělávání, shodným stupněm vzdělávání, nakladatelstvím a vzdělávacím oborem sečetly a vydělily počtem škol v této skupině, čímž bylo dosaženo průměru v hodnocení.

Tab. č. 2: Průměrné hodnocení učebnic učitelů.

Stupeň vzdělávání –+ krycí značka školy (ochrana údajů školy; uloženo v archivu autorů), název nakladatelství, vzdělávací obor.	Součet bodů z jednotlivých učitelských dotazníků v rámci dané školy (interval délky ped. praxe učitele, aprobované předměty).	Celkový součet bodů ze všech dotazníků z dané školy dělený počtem respondentů udává průměrné bodové hodnocení za danou školu (zaokrouhлено).	Celkový součet bodů ze škol ze sledované skupiny dělený počtem škol ve skupině udává výsledné průměrné hodnocení učebnice (zaokrouhлено).	Absolutní pořadí dle počtu získaných bodů vzhledem ke vzdělávacímu oboru.
ZŠ-A, Fraus, D	91 (10-15, D, Č. j.)	91	255/3=85	2.-3.
Nižší gymnázium-B, Fraus, D	69 (2-5, D, Č. j.) 69,5 (5-10, D, Aj) 94,5 (10-15, Č. j., Hv, Env.v) 82,5 (>15, D, Č. j.)	315,5/4=79		
Nižší gymnázium-C, Fraus, D	85 (10-15, D, Vko)	85		
ZŠ-A, Fraus, Vko	68,5 (>15, Vko, D)	68,5	148,5/2=74	5.
Nižší gymnázium-B, Fraus, Vko	81,5 (>15, D, Č. j.) 74 (>15, D, Č. j.) 83,5 (5-10, D, Z)	239/3=80		
ZŠ-C, Fraus, Vko	-	-		
ZŠ-D, Nová škola, D	82 (0-2, NU) 91,5 (2-5, D, Z) 91,5 (>15, Aj, Rj)	265/3=88	179/2=90	1.
ZŠ-E, Nová škola, D	96,5 (>15, Aj, Nj) 85 (>15, D, Aj)	181,5/2=91		

ZŠ-F, Nová škola, Vko	100,5 (>15, Vko, Č. j., Spp) 80 (5-10, Vko, Aj) 90 (NU, Bi)	270,5/3=90	160/2=80	4.
ZŠ-D, Nová škola, Vko	60 (0-2, VkZ, Č. j.) 83,5 (2-5, D, Z) 66 (>15, D, Č. j.)	209,5/3=70		
ZŠ-G, SPN, D	86,5 (5-10, D, Vv) 85,5 (2-5, D, Vko)	172/2=86	420/5=84	4.
ZŠ-A, SPN, D	73,5 (>15, D, Vko)	73,5		
Nižší gymnázium-I, SPN, D	90,5 (>15, D, Č. j.) 90,5 (>15, D, Nj, Rj)	181/2=90,5		
ZŠ-J, SPN, D	80 (>15, D, Č. j.) 106,5 (>15, Vko, Č. j.) 84,5 (0-2, D, Vko)	271/3=90		
Nižší gymnázium-K, SPN, D	83,5 (5-10, D, Z) 81,5 (>15, D, Č. j.) 74 (>15, D, Č. j.)	239/3=80		
ZŠ-L, SPN, D	-	-		
ZŠ-A, SPN, Vko	-	-		
SPgŠ-N, SPN, OSVZ	78,5 (2-5, OkV, Z)	78,5	176,5/2=88	3.
SPgŠ-O, SPN, OSVZ	73,5 (5-10, D, OSVZ) 77 (5-10, D, OSVZ) 61 (10-15, OSVZ, D) 81,5 (>15, OSVZ, Č. j., Nj)	293/3=98		

SOŠ-P, SPN pro SOŠ, D	75 (>15, D, Č. j.)	75	109,5/2=55	6.		
SPgŠ-N, SPN pro SOŠ, D	34,5 (>15, D, Č. j.)	34,5				
G-Q, SPN, D	84 (10-15, OSVZ, D)	84	398,5/5=80	5.		
G-I, SPN, D	72 (>15, D, Č. j.) 89 (>15, D, Č. j.)	161/2=80,5				
G-S, SPN, D	82,5 (5-10, D, Č. j.) 83 (10-15, OSVZ, Fj) 65 (>15, D, Č. j.) 112 (>15, D, OSVZ, Rj)	342,5/4=86				
G-T, SPN, D	82 (5-10-D,Z)	82				
SPgŠ-O, SPN, D	66 (10-15, OSVZ, D)	66				
G-S, Didaktis, OSVZ	81 (0-2, OSVZ, Z) 97,5 (5-10, OSVZ, D, Rj) 91,5 (NU, OSVZ, Fj)	270/3=90			90	2.
G-I, Didaktis, D	63 (>15, D, Č. j.) 63 (>15, D, Č. j.) 103,5 (>15, D, Nj, Rj)	229,5/3=76,5			170,5/2=85	2.-3.
G-U, Didaktis, D	94 (>15, D, Č. j.)	94				
G-Q, Computer Media, OSVZ	100 (10-15, OSVZ, D)	100	100	1.		

Tab. č. 3: Průměrné hodnocení učebnic žáky základních škol a studenty středních škol.

Stupeň vzdělávání – krycí značka školy, název nakladatelství, vzdělávací obor.	Celkový součet bodů ze všech dotazníků z dané školy dělený počtem respondentů udává průměrné bodové hodnocení za danou školu (zaokrouhлено).	Celkový součet bodů ze škol ze sledované skupiny dělený počtem škol ve skupině udává výsledné průměrné hodnocení učebnice (zaokrouhлено). V závorce uveden počet bodů při umělém navýšení.	Absolutní pořadí učebnic dle počtu získaných bodů s ohledem na vzdělávací obor.
ZŠ-A, Fraus, D	8022/118=68	197/3=66	2.-3.
Nižší gymnázium-B, Fraus, D	4494/69=65	(66+16=82)	
Nižší gymnázium-C, Fraus, D	3628,5/57=64		
ZŠ-A, Fraus, Vko	8022/119= 67	190/3=63	6.
Nižší gymnázium-B, Fraus, Vko	4494/70=64	(63+16=79)	
ZŠ-C, Fraus, Vko	6450/109=59		
ZŠ-D, Nová škola, D	7701,5/117=66	130/2=65	4.-5.
ZŠ-E, Nová škola, D	7400,5/115=64	(65+16=81)	
ZŠ-F, Nová škola, Vko	6182/84=74	148/2=74	1.
ZŠ-D, Nová škola, Vko	6848,5/93=74	(74+16=90)	
ZŠ-G, SPN, D	5492/89=62	395/6=66	2.-3.
ZŠ-A, SPN, D	6994,5/105=67		
Nižší gymnázium-I, SPN, D	7082,6/103=69		
ZŠ-J, SPN, D	13746,5/178=77		
Nižší gymnázium-K, SPN, D	4981,5/83=60	(66+16=82)	
ZŠ-L, SPN, D	5472/91=60		

ZŠ-A, SPN, Vko	7251,5/105=69	69 (69+16=85)	2.
SPgŠ-N, SPN, ON pro SOŠ	4976,5/69=72	136/2=68 (68+16=84)	3.
SPgŠ-O, SPN, ON pro SOŠ	7896,5/124=64		
SOŠ-P, SPN pro SOŠ, D	4500/75=60	121/2=61 (61+16=77)	6.
SPgŠ-N, SPN pro SOŠ, D	9439/156=61		
G-Q, SPN, D	4138,5/60=69	327/5=65 (65+16=81)	4.-5.
G-I, SPN, D	3005,5/48=63		
G-S, SPN, D	14496,5/201=72		
G-T, SPN, D	7559,5/126=60		
SPgŠ-O, SPN, D	4770/76=63		
G-S, Didaktis, OSVZ	1003/15=67	67 (67+16=83)	4.-5.
G-I, Didaktis, D	1785,5/26=69	69 (69+16=85)	1.
G-Q, Computer Media, OSVZ	3809/57=67	67 (67+16=83)	4.-5.

Získaná data se vyhodnocovala dle bodové stupnice, kterou navrhla Sikorová. V prvním návrhu Sikorová (2007a, s. 49–50) uvádí bodovou škálu tvořenou pěti skupinami, kde maximální možný počet bodů činil 180 a jednotlivé skupiny byly kategorizovány sestupně po třiceti bodech. Poslední skupinu tvořila bodová hranice 60 a méně bodů, kde právě 60 bodů představovalo minimum, aby učebnice mohla být ve vzdělávání použita. V druhé verzi (Sikorová, 2007 b, s. 35), podle které se sestavoval zde uváděný dotazník, Sikorová již bodovou škálu neužívá. Pouze součtem bodů jednotlivých kategorií určila maximální počet bodů 112 a zároveň doporučila, že by počet bodů neměl klesnout pod 70 bodů. Z těchto dvou zdrojů autoři výzkumu vytvořili novou bodovou stupnici.

Tab. č. 4: Hodnocení učebnic dle bodového hodnocení Sikorové a podle modifikovaného bodového hodnocení.

Pořadí skupiny	Skóre dle první verze bodového hodnocení u Sikorové:	Skóre dle modifikovaného bodového hodnocení:	Interpretace:
1.	180 – 150 bodů	112 – 101 bodů	Vynikající výsledek, učebnice pravděpodobně budzcela vyhovovat vašim potřebám i potřebám vašich žáků.
2.	150 – 120 bodů	100 – 91 bodů	Naprosto vyhovující; drobné nedostatky a nevýhody půjdou zřejmě snadno upravit či doplnit.
3.	120 – 90 bodů	90 – 81 bodů	Učebnice bude zřejmě vyhovovat vašim potřebám; v některých ohledech může vyžadovat vaše úpravy, ale v zásadě byste s ní měl/a být spokojen/a.
4.	90 – 60 bodů	80 – 71 bodů	Podprůměrný výsledek; zvažte, zda přednosti učebnice vyváží její nedostatky a hlavně, zda a jak se můžete s nedostatky vypořádat.
5.	60 – 0 bodů	70 – 60 bodů	Učebnice neodpovídá požadavkům a zřejmě by nevyhovovala vašim potřebám.

Zdroj: Šedé části tabulky vychází z výzkumů Zuzany Sikorové (2007a, s. 49–50; 2007 b, s. 35).

Dle tabulky č. 4 se do hodnocení učebnice podle učitelských dotazníků nedostala učebnice SPN D SOŠ s 55 body, protože dosahuje nízkých kvalitativních hodnot. Pátá skupina zůstala neobsazena. Do čtvrté s podprůměrným výsledkem (74 bodů) zařadili učitelé učebnici Vko nakladatelství Fraus a hraniční hodnoty dosáhly učebnice Výchovy k občanství od Nové školy a dějepisná učebnice SPN D G. Až na učebnici Computer Media, kterou ovšem hodnotil pouze jeden učitel, a proto je toto hodnocení zkrácené, se zbytek učebnic v průměru dostal při

hodnocení do bodové škály 81 až 90 bodů a umístili se ve třetí skupině. Zde by bylo vhodné opětovně odkázat na Sikorovou (2007a, s. 50), která u bodové stupnice směrem k učitelům dodává, že: „... Celkový součet je samozřejmě orientační údaj. Výsledné skóre může být například relativně nízké, avšak z vašeho hlediska podstatné vlastnosti mohou být v učebnici zastoupeny dobře.“ Poukazuje na výrazný faktor subjektivity při hodnocení touto metodou, což se nám užitím průměrování hodnotících dotazníků (výjma Computer media, viz výše) zdařilo potlačit.

Přesuňme se nyní k hodnocení učebnic žáky a studenty.

Dle průměrného bodového hodnocení žáky a studenty se pouze jedna učebnice (Nová škola, Vko) umístila ve čtvrté kategorii, tedy vykazuje podprůměrný výsledek. Zbytek učebnic neodpovídá jejich požadavkům a potřebám.

Při detailnějším průzkumu dat, zároveň vidíme podstatný rozdíl ve výsledcích mezi jednotlivými školami. Významný rozdíl mezi nejvyšším průměrným hodnocením a nejnižším průměrným hodnocením v rámci skupiny SPN D vidíme mezi školami ZŠ-J a Nižší gymnázium-K (případně také ZŠ-L) v hodnotě 17 bodů, dále mezi G-S a G-T činící 12 bodů. Nižší přesto podstatný rozdíl v podobě 8 bodů nalézáme při hodnocení Fraus pro Vko mezi ZŠ-A a ZŠ-C a ve skupině SPN pro OSVZ mezi SPgŠ-N a SPgŠ.

Autoři výzkumu předpokládají, že hlavním činitelem rozdílných výsledků jsou učitelé působící na jednotlivých školách. Tam, kde učitelé vedou žáky a studenty k práci s učebnicí (práce s textem), je výsledné hodnocení učebnic vyšší, protože dotazovaní texty znají, chápou výstavbu textu i důležitost učebnic. Jedná se ovšem pouze o domněnku založenou na pozorování školní reality na škole ZŠ-D ve dvou předmětech D a Vko bez širšího výzkumného vzorku. Přesto autoři doporučují danou myšlenku podrobit vědeckému bádání.

Průměrné hodnocení učebnic žáky a studenty se v další fázi výzkumu porovnávalo s výsledky hodnocení učebnic učiteli ze sledovaných škol.

Při porovnávání průměrně získaných bodů se ukázalo, že žáci a studenti přistupovali k hodnocení učebnic o poznání negativněji (Tab. č. 3) oproti jejím učitelům (Tab. č. 2) (jediná výjimka byla v podobě učebnice SPN D SOŠ, kterou obě skupiny sice hodnotí velmi negativně, ale učitelé

názory ji v průměru posunuly výrazněji níže než ostatní jimi hodnocené učebnice). Tato část vyhodnocování dotazníků tak zodpověděla druhou výzkumnou otázku a potvrdila domněnku autorů studie, že žáci a studenti přistupují k učebnicím prokazatelně kritičtěji než jejich učitelé.

K podobnému zjištění dospěla i Michaela Novotná (2016, s. 76): „... u této učebnice žáci častokrát zvolili i možnost jiné, kde dopisovali často protichůdné názory, v 9 případech dokonce uvedli, že se jim na učebnici nelíbí nic. Na rozdíl od učitelů, žáci nešetřili ani kritikou proti používaným učebnicím. Učebnice *Občanská výchova od nakladatelství Fraus* a učebnice *Výchova k občanství* byly kritizovány kvůli přílišné teoretičnosti, na zbylých dvou učebnicích vadila žákům nejvíce jejich zastaralost...“ Pro srovnání uvádíme i starší literaturu v podobě Knechta a Najvarové (2008, s. 113–114), když odkazují na výzkum Von Borriese (1995), která ve svém výzkumu prokázala, že žáci jsou kritičtější než učitelé. Knecht a Najvarová v závěru článku shrnují, že: „... žáci hodnotí učebnice poměrně kriticky, a to i v mezinárodním srovnání...“ a zároveň poukazují na problematiku přeceňování názoru žáků, kteří mohou učebnici hodnotit v rozporu s odborným vědeckým výzkumem.²

Závěr

Na závěr autoři textu reagují na třetí výzkumnou otázku, zabývající se využitelností modifikovaného dotazníku Z. Sikorové při návazných výzkumech pracujících s názory žáků a studentů.

Rozptyl rozdílů žákovského (tj. i studentského) ku učitelskému hodnocení se pohybuje od 6 do 25 bodů.³ Aby bylo dosaženo srovnatelných výsledků, musí se povýšit průměrné bodování žáků a studentů o 16 bodů (průměr rozdílů v bodování žáků a studentů proti učitelům). Po tomto umělém navýšení by se do čtvrtých bodových kategorií vytvořených pro hodnocení učebnic žáky a studenty dostaly učebnice SPN D SOŠ a Fraus Vko. Zbytek učebnic by se přesunul do třetí skupiny.

Pro přehlednost je tento krok vhodný a vytváří cestu, jak získávat relevantní data od žáků a studentů ku názorům učitelů. Bude-li to návazný výzkum vyžadovat, je možné stanovit hladinu umělého navýšení zvláště pro žáky základních a zvláště pro studenty středních škol při rozdělení

těchto skupin při zjišťování průměru rozptylu (žáci ku učitelům, studenti ku učitelům).

Autoři textu zároveň upozorňují, že tímto krokem se výzkum mírně odklání od konstruktivistického pojetí, protože při umělém zvýšení bodů předpokládáme neschopnost žáků a studentů se vyjádřit a zastávat určitý názor. Právě jejich kritický pohled, jakožto konečných uživatelů učebnice, pokládají autoři studie za zásadní a mělo by být na něj při použití této modifikované metody pamatováno.

Poznámky:

- ¹ Tento studie představuje jeden z výstupů projektu IGA_PdF_2022_018 *Vývoj a proměny obsahů učebnic společenských věd před rokem 1989 a po něm*. Na vzniku studie se kromě zmíněných autorů podílely také studentky katedry společenských věd PdF UPOI Kristýna Julíčková a Beáta Bednářová (terénní práce – distribuce dotazníků).
- ² Ve spojitosti s vyhodnocováním dotazníkového šetření a názory, které žáci a studenti skrze dotazníky projeví, by autoři studie chtěli podotknout, že studenti středních škol vykazovali vyšší míru zodpovědnosti za svůj projevovaný názor, pochopení kladených dotazů a disciplíny při používání značícího symbolu oproti žákům základního vzdělávání, což ovšem odpovídá vývojovému stupni žáků (pubiscitní věk u žáků oproti mladé dospělosti u studentů).
- ³ Pro získání objektivnějšího hodnocení učitelských dotazníků na základě průměrného hodnocení, jsme se rozhodli z porovnávání vyloučit učební řadu Computer Media, OSVZ, protože jsme získali hodnotící dotazník pouze od jednoho učitele.

Literatura a internetové zdroje:

BAAR, L. V., SUKOVÁ, M. Hodnocení kvality učebnic dějepisu a občanské nauky žáky na druhém stupni základních škol a na středních školách. In *Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2022*. Brno: Masarykova univerzita, s. 813–815. 2022 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: https://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/mmk_2022.pdf?fbclid=IwAR3GjoCcE7qY4OxAHtPPIzUzLCcecGiEFp1t-edLte9KGotvTZygyX0Dqi4.

- Dějepis: Učebnice pro střední školy a gymnázia. Luxor [online]. Praha [cit. 2023-01-31]. Dostupné z: <https://www.luxor.cz/c/9830/knihy-ucebnice-pro-ss-dejepis>.
- Doložky pro SŠ, květen 2022. In *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/dolozky-ucebnic-a-ucebnich-materialu-pro-stredni-vzdelavani>.
- HUDECOVÁ, D. Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 3, s. 327–336.
- HUDECOVÁ, D. Používání učebnic dějepisu v praxi. Vyhodnocení průzkumu „Používání učebnic dějepisu v praxi“. *Clanky RVP* [online]. Praha, 2010 [cit. 2023-01-31]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/7237/POUZIVANI-UCEBNIC-DEJEPISU-V-PRAXI.html>.
- KNECHT, P. Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic. In *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 107–120.
- NOVOTNÁ, M. Používané učebnice občanské výchovy a základů společenských věd. České Budějovice, JČU, 2016. Diplomová práce. Dostupné z: <https://dspace.jcu.cz/handle/123456789/32913>.
- Schvalovací doložky učebnic – k 25. listopadu 2022: Seznam ZŠ 2022-11-25 web.xlsx, 2022. In *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/58813/>.
- SIKOROVÁ, Z. Hodnocení a výběr učebnic v praxi. *Researchgate* [online]. Ostrava, 2007a [cit. 2023-01-31]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Zuzana-Sikorova/publication/40363171_Hodnoceni_a_vyber_ucebnic_v_praxi/links/57094a5708ae2eb9421e2e54/Hodnoceni-a-vyber-ucebnic-v-praxi.pdf.
- SIKOROVÁ, Z. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In *Hodnocení učebnic*, s. 31–40. *Paido* [online]. Brno, 2007 b [cit. 2023-01-31]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp07.pdf>.
- Společenské vědy: Učebnice pro střední školy a gymnázia*, 2023. Luxor [online]. Praha [cit. 2023-01-31]. Dostupné z: <https://www.luxor.cz/c/9815/knihy-ucebnice-pro-ss-spolecenske-vedy>.
- SUKOVÁ, M. *Udělování schvalovacích doložek u středoškolských učebnic dějepisu*. In *Teachers4Future 2021, Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XV*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2023.

Seznam učebnic a jejich zkratky:

- Dějepisné učebnice pro ZŠ od nakladatelství Fraus (v textu pouze Fraus, nebo Fraus D):
 LOVČÍ, R. a kol. *Dějepis 6: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2021–2022. Škola s nadhledem. (Platná doložka)

- FRONK, V. a kol. *Dějepis 7: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2015. (Platná doložka)
- Kolektiv autorů. *Dějepis 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2016. (Platná doložka)
- PARKAN, F. a kol. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2017. (Platná doložka)
- ŠIMONOVÁ, P. a kol. *Ekologická a environmentální výchova pro 2. stupeň ZŠ a příslušné ročníky víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2013. (Platná doložka)
- BĚLOHLAVÁ, E. *Mediální výchova pro 2. stupeň ZŠ a příslušné ročníky víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2020. (Platná doložka)
- KAŠOVÁ, J., ISTENČIN, L. *Výchova k finanční gramotnosti*. Plzeň: Fraus, 2020. (Platná doložka)
- KÜHNLOVÁ, H. *Život v našem regionu pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2007. (Platná doložka)
- DRÁBKOVÁ, B.A. kol. *Etická výchova*. Plzeň: Fraus, 2012. (Platná doložka)

Dějepisné učebnice pro ZŠ od nakladatelství Kartografie (v textu pouze Kartografie):

- MANDELOVÁ, H. a kol. *Pravěk, starověk. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Kartografie, 1995. (Platná doložka)
- MANDELOVÁ, H. a kol. *Středověk. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Kartografie, 1996. (Platná doložka)
- MANDELOVÁ, H. a kol. *Novověk I, II. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Kartografie, 2012. (Platná doložka)
- MANDELOVÁ, H. a kol. *Dějiny 20. století. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Kartografie, 2001. (Platná doložka)
- SEMOTANOVÁ, E. *Atlas českých dějin. Dějepisné atlasy pro střední školy*. Praha: Kartografie, 2015. (Platná doložka)

Dějepisné učebnice pro ZŠ od nakladatelství Nová škola (v textu Nová škola, nebo Nová škola D):

- BEDNAŘÍKOVÁ, J. a kol. *Dějepis 6: vzdělávací oblast Člověk a společnost. Pravěk, starověk*. Brno: Nová škola, s. r. o. Duhová řada, 2022. (Platná doložka)
- VYKOUPILOVÁ, L. a kol. *Dějepis 7: vzdělávací oblast Člověk a společnost. Středověk, počátky novověku: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. Brno: Nová škola, s. r. o. Duhová řada, 2020. (Platná doložka)

ČAPKA, F. *Dějepis 8: vzdělávací oblast Člověk a společnost: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV. Novověk. Šesté vydání.* Brno: Nová škola, s. r. o. Duhová řada, 2020. (Platná doložka)

ČAPKA, F. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost. Novověk, moderní dějiny.* Brno: Nová škola, s. r. o. Duhová řada, 2015. (Platná doložka)

Dějepisné učebnice pro ZŠ od nakladatelství Práce (v textu pouze Práce):

AUGUSTA, P. a kol. *Pravěk a starověk: dějepis pro základní školy a víceletá gymnázia.* Úvaly: Albra. Práce, 2008.

AUGUSTA, P. *Dějiny pravěku a starověkého Orientu; Dějiny starověkého Řecka a Říma.* Praha: Práce, 1997.

AUGUSTA, P. *Dějiny starověkého Řecka a Říma.* Praha: Práce, 1994.

PICKOVÁ, D. a kol. *Dějiny středověku a raného novověku.* 1. díl. Úvaly: Albra. Práce, 2005.

AUGUSTA, P. a kol. *Dějiny středověku a raného novověku.* 2. díl. Úvaly: Albra. Práce, 2008.

BENEŠ, Z. *Dějiny středověku a raného novověku.* 3. díl. Úvaly: Albra. Práce, 2005.

Dějepisné učebnice pro ZŠ od Státního pedagogického nakladatelství – SPN (v textu SPN, nebo SPN D):

VÁLKOVÁ, V. *Dějepis 6: pravěk a starověk: pro základní školy.* Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015. (Platná doložka)

VÁLKOVÁ, V. *Dějepis 7: pro základní školy. Středověk a raný novověk.* Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2014–2015. (Platná doložka)

VÁLKOVÁ, V. *Dějepis 8 pro základní školy: novověk.* 2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2014. (Platná doložka)

VÁLKOVÁ, V. *Dějepis 9 pro základní školy: nejnovější dějiny.* Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2009. (Platná doložka)

Dějepisné učebnice pro ZŠ od Taktik International (v textu pouze Taktik):

GRÜNHUTOVÁ, P. *Hravý dějepis 6: pravěk a starověk: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP.* Praha: Taktik, 2015. (Platná doložka)

MÁCHA, P. *Hravý dějepis 7: středověk a raný novověk: pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP.* Praha: Taktik, 2017. (Platná doložka)

MÁCHA, P. *Hravý dějepis 8: novověk: pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP.* Praha: Taktik, 2016–2018. (Platná doložka)

JEDLIČKOVÁ, L. *Hravý dějepis 9: učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia.* Praha: Taktik, 2019. (Platná doložka)

Dějepisné učebnice pro ZŠ od Prodos (v textu pouze Prodos):

MIKULENKOVÁ, L. *Dějepis 6.* Olomouc: Prodos, 2016.

MIKULENKOVÁ, L. *Dějepis 7: středověk.* Olomouc: Prodos, 2012. (Platná doložka)

TRAPL, M.A. kol. *Dějepis 8: novověk.* Olomouc: Prodos, 2009. (Platná doložka)

BUREŠOVÁ, J. a kol. *Dějepis 9: moderní dějiny.* Olomouc: Prodos, 2008. (Platná doložka)

Učebnice výchovy k občanství pro ZŠ od nakladatelství Fraus (v textu Fraus, nebo Fraus Vko):

JANOŠKOVÁ, D. a kol. *Občanská výchova s blokem Rodinná výchova pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia.* Plzeň: Fraus, 2003. (Platná doložka)

JANOŠKOVÁ, D. a kol. *Občanská výchova 7; Rodinná výchova 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus, 2004. (Platná doložka)

JANOŠKOVÁ, D. a kol. *Občanská výchova 8; Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus, 2005. (Platná doložka)

JANOŠKOVÁ, D. a kol. *Občanská výchova 9 pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus, 2006–2007. (Platná doložka)

Učebnice výchovy k občanství pro ZŠ od nakladatelství Nová škola (v textu Nová škola, nebo Nová škola Vko):

SKÁCELOVÁ, J. a kol. *Výchova k občanství 6: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV.* Brno: Nová škola, s. r. o. Duhová řada, 2019. (Platná doložka)

LUNEROVÁ, J. a kol. *Výchova k občanství 7: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV.* Brno: Nová škola, s. r. o. Duhová řada, 2020. (Platná doložka)

LUNEROVÁ, J. a kol. *Výchova k občanství 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV.* Brno: Nová škola, s. r. o. Duhová řada, 2021. (Platná doložka)

LAICMANOVÁ, A. *Výchova k občanství: doporučujeme pro 9. ročník základní školy nebo pro odpovídající ročník víceletého gymnázia.* Brno: Nová škola. Duhová řada, 2014. (Platná doložka)

Učebnice výchovy k občanství pro ZŠ od nakladatelství Albra (v textu Albra, nebo Albra Vko):

VALENTA, M.A. kol. *Občanská výchova 6: pro 6. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií.* Úvaly: ALBRA, spol. s r. o., 2015.

VALENTA, M.A. kol. *Občanská výchova 7: pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Úvaly: ALBRA, spol. s r. o., 2017.

VALENTA, M.A. kol. *Občanská výchova 8: pro 8. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Úvaly: ALBRA, spol. s r. o., 2020. (Platná doložka)

VALENTA, M.A. kol. *Občanská výchova 9: pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Úvaly: ALBRA, spol. s r. o., SPL – Práce, 2022.

Učebnice výchovy k občanství pro ZŠ od nakladatelství Computer Media (v textu pouze Computer Media):

NAVRÁTILOVÁ, P. a kol. *Finanční gramotnost*. Prostějov: Computer Media, 2021. (Platná doložka)

Učebnice výchovy k občanství pro ZŠ od nakladatelství Fortuna (v textu pouze Fortuna):

JAKEŠ, P. a kol. *Finanční gramotnost pro druhý stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2011. (Platná doložka)

Učebnice dějepisu pro SŠ od nakladatelství Didaktis (v textu Didaktis, nebo Didaktis OSVZ):

ANTONÍN, R. a kol. *Starší dějiny pro střední školy*. Brno: Didaktis, 2018. (Platná doložka)

BOLOM-KOTARI, S., FASORA, L. *Dějiny 19. století pro střední školy: Světové dějiny a dějiny českých zemí „dlouhého“ 19. století*. Brno: Didaktis, 2016. (Platná doložka)

ČURDA, J., DVOŘÁK, J. *Moderní dějiny pro střední školy: Světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*. Brno: Didaktis, 2014. (Platná doložka)

Učebnice dějepisu pro SŠ od nakladatelství Paseka (v textu pouze Paseka):

ČORNEJ, P. a kol. *Dějiny zemí Koruny české*. Praha: Paseka, 2021.

Učebnice dějepisu pro SŠ od nakladatelství Kartografie (v textu pouze Kartografie):

SEMOTANOVÁ, E. *Atlas českých dějin*. 1–2 svazek. Praha: Kartografie, 2003.

Učebnice dějepisu pro gymnázia a střední odborné školy od nakladatelství SPN (v textu pouze SPN D G):

POPELKA, M.A. kol. *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 1, Pravěk a starověk*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2016.

ČORNEJ, P. a kol. *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 2, Středověk a raný novověk*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2009.

HLAVAČKA, M. *Dějepis pro gymnázia a střední školy 3: novověk*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2001.

KUKLÍK, J. *Dějepis pro gymnázia a střední školy 4: nejnovější dějiny*. Praha: SPN, 2002.

Učebnice dějepisu pro SOŠ od nakladatelství SPN (v textu pouze SPN D SOŠ):

ČORNEJ, P. a kol. *Dějepis pro střední odborné školy: České a světové dějiny*. SPN – pedagogické nakladatelství, 2016.

Učebnice občanského a společenskovedního vzdělávání pro SŠ od nakladatelství Computer Media (v textu Computer Media, nebo Computer Media OSVZ):

BELLOVÁ, J. a kol. *Občanský a společenskovední základ: Ekonomie*. Prostějov: Computer Media, 2015. (Platná doložka)

DOLEŽALOVÁ, L. a kol. *Občanský a společenskovední základ: Psychologie*. Prostějov: Computer Media, 2020. (Platná doložka)

KÖHLEROVÁ, T. a kol. *Občanský a společenskovední základ: Sociologie*. Prostějov: Computer Media, 2018. (Platná doložka)

MOTYČKA, P. a kol. *Osobnostní a etická výchova pro střední školy: 1.–2. Díl*. Prostějov: Computer Media, 2021 b.

SCHÖN, J. *Občanský a společenskovední základ: Filosofie*. Prostějov: Computer Media, 2019.

OUDOVÁ, A. *Logistika: základy logistiky*. Prostějov: Computer Media, 2016. (Platná doložka)

SCHÖN, J. *Občanský a společenskovední základ: Náboženství*. Prostějov: Computer Media, 2012.

KÖHLEROVÁ, T. a kol. *Občanský a společenskovední základ: Politologie*. Prostějov: Computer Media, 2015.

ZLÁMAL, J. a kol. *Občanský a společenskovední základ: Právo*. Prostějov: Computer Media, 2019. (Platná doložka)

Učebnice občanského a společenskovedního vzdělávání pro SŠ od nakladatelství Olomouc (v textu Olomouc):

ŠIL, P. a kol. *Člověk na cestě k moudrosti: filosofie a etika pro střední školy*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2008.

Učebnice občanského a společenskovedního vzdělávání pro SŠ od nakladatelství Didaktis (v textu Didaktis, nebo Didaktis OSVZ):

DENGLEROVÁ, D. a kol. *Společenské vědy pro střední školy: 1. díl*. Brno: Didaktis, 2009.

DUFEK, P. a kol. *Společenské vědy pro střední školy: 2. díl*. Brno: Didaktis, 2010.

DOBEŠOVÁ, L. *Společenské vědy pro střední školy: 3. díl*. Brno: Didaktis, 2014.

BRÁZDA, R. *Společenské vědy pro střední školy: 4. díl*. Brno: Brno: Didaktis, 2011.
(Platná doložka)

Seznam použitých zkratk:

D	Dějepis
G	Gymnázium
OSVZ	Občanský a společenskovední vzdělávání
SPN	Státní pedagogické nakladatelství
SŠ	Střední škola
SOŠ	Střední odborná škola
VkO	Výchova k občanství
ZŠ	Základní škola

Kontakt na autory:

Mgr. Monika Suková
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: monika.sukova@upol.cz

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

Využití díla Pan Theodor Mundstock ve výuce průřezového tématu Výchova demokratického občana

Milan MAŠÁT

The Use of Publication Mr. Theodor Mundstock's in the Teaching of the Crosscutting Topic Education of a Democratic Citizen

Abstract: In the contribution, we present the possibilities of integrating the artistic narrative *Mr. Theodor Mundstock* by Ladislav Fuks into the crosscutting theme of the Education of a Democratic Citizen. In our opinion, the amendment is an excellent text that can be used especially within the subtopic Citizen, civil society, and the state. Thanks to the main theme of the amendment, i.e. the preparation of Mundstock for departure to the concentration camp, the narrative is also suitable for the implementation of the issue of minorities and their position in democratic and non-democratic societies. We apply the theoretical concepts presented in the article to specific worksheets that are part of the appendix.

Key Words: Mr. Theodor Mundstock; Ladislav Fuks; Crosscutting themes; Education of a democratic citizen; Position of minorities

Úvod

Cílem příspěvku je představit možné způsoby integrace díla *Pan Theodor Mundstock*¹ od Ladislava Fukse do výuky průřezového tématu Výchova

demokratického občana² Sumárně lze konstatovat, že v uvedeném narativu lze vysledovat téma vztahu jednotlivce a společnosti, (ne)ovládání jedince aktuálními politickými režimy, vztahu v rodině, k blízkým a k přátelům, vnitřního boje jedince a hledání vlastního místa v životě nebo problematiku strachu (před společností a jejím politickým zřízením či před sebou samým). Jsme přesvědčeni, že výše uvedená témata naplňují základní podstatu obsahu průřezového tématu *Výchova demokratického občana*.

Domníváme se, že hlavní postava vyprávění, Theodor Mundstock, a jeho sociální role determinují Fuksův debut zejména v oblasti otázek menšin, a to nejenom náboženských. Mundstock je zmítán politickým zřízením a zprvu je mu zcela odevzdán, je s ním smířen. Po určité době objeví sám v sobě svobodu metamorfovanou ve vůli a svobodně se rozhodne proti systému bojovat alespoň tím, že se mu v plné míře neodevzdá. Spojíme obě uvedené narativní linie a vybrané ukázky z *Pana Theodora Mundstocka* aplikujeme zejména k demonstraci problematiky menšin a jejich práv na svobodu a rovný přístup.

1 Průřezová témata

Průřezová témata jsou součástí RVP ZV především z důvodu reprezentace problémů společnosti v současném světě. Průřezová témata, formující prvek základního vzdělávání, vytváří žákům příležitosti pro jejich individuální uplatnění a pro vzájemnou spolupráci, přičemž jim napomáhají rozvíjet osobnost zejména v oblasti postojů a žádoucích axiologických hodnot.

V *Národním programu rozvoje vzdělávání* (tzv. *Bílá kniha*) je *Výchova demokratického občana* zařazena do komplexní oblasti *Podpora demokracie a občanské společnosti*. Hlavním cílem této oblasti je připravit „soudné, kritické a nezávisle myslící občany, s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních“ (s. 15).

Stěžejní myšlenkou prezentovaného průřezového tématu je „vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti. Ta vyjadřuje způsobilost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřené, demokratické a pluralitní společnosti. Její získání má žákovi umožnit konstruktivně řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti, respektem k druhým,

ohledem na zájem celku, s vědomím svých práv a povinností, svobod a odpovědností, s uplatňováním zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení“ (Faltýn et al., 2021, s. 135).

V souladu se Zbudilovou (2013, s. 23) spatřujeme význam (ve společenském slova smyslu) *Výchovy demokratického občana* zejména „v důrazu na rozvoj žákovy schopnosti participace a sociální soudržnosti jako nedílných součástí občanského vědomí – a to již od prvního stupně“.

V okruhu postojů a hodnot vede *Výchova demokratického občana* žáky k „*otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě, vychovává k úctě k zákonu, rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku, učí sebeúctě a sebe-důvěře, samostatnosti a angažovanosti, přispívá k utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost, rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů, motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším, umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (...), vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností, vede k asertivními jednání a ke schopnosti kompromisu“* (Zbudilová, 2013, s. 94).

2 Pan Theodor Mundstock ve *Výchově demokratického občana*

Jak jsme již zmínili, domníváme se, že daná novela je vhodná pro aplikaci na subtéma *Občan, občanská společnost a stát*. K rozhodnutí využít pro toto podtéma dílo *Pan Theodor Mundstock* nás vedla skutečnost, že podtéma je věnováno chování občana v demokratické společnosti a je v něm tematizována i *Listina základních práv a svobod*. Žákům může být prostřednictvím vybraného uměleckého vyprávění přiblížen demokratický systém jako celek s jeho nejdůležitějšími principy a hodnotami a zejména téma soužití s minoritami. Jsme přesvědčeni, že námi vybraný beletristický titul bude žákům blízký, a to zejména explicitní dějovou linií a jasně vymezenou změnou hrdinova chování.

Závěr

V teoretické části příspěvku jsme stručně shrnuli význam integrace průřezových témat do českého vzdělávacího systému a přiblížili jsme

možnosti začlenění díla *Pan Theodor Mundstock* do průřezového tématu Výchova demokratického občana.

Zmíněná novela představuje ideální text pro subtéma *Občan, občanská společnost a stát*, a to zejména díky hlavní postavě, Židovi, který je vyčleněn z majoritní společnosti. Umělecké vyprávění je tedy vhodné pro prezentaci problematiky menšin a jejich postavení v demokratické a nedemokratické společnosti. Na základě skutečností týkajících se minorit je vhodné tematizovat *Listinu základních práv a svobod*. Konkrétní praktické náměty (tj. pracovní listy) jsou součástí přílohy.

Poznámky:

- ¹ Pan Theodor Mundstock je Fuksovým beletristickým debutem. Děj novely je diferencován ve dvě fiktivní části. První část podává obraz Mundstockova života a seznamuje recipienta s osudy Židů v Protektorátu Čechy a Morava, obsah druhé části popisuje protagonistovy postupy a metody týkající se přípravy na cestu a pobyt v koncentračním táboře. Domníváme se, že dílo bude žákům blízké, a to přístupným dějem a výrazným zlomem v hrdinově chování, které je provázáno zajímavými změnami v Mundstockově jednání projevující se v jeho přípravách na cestu do koncentračního tábora a na pobyt v něm.
- ² Názvy průřezových témat uvádíme s velkým počátečním písmenem.

Literatura:

- FALTÝN, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV, 2021.
- FUKS, L. *Pan Theodor Mundstock*. Praha: Československý spisovatel, 1985.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.
- OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.
- ZBUDILOVÁ, H. *Výchova k občanství v praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013.

Příloha:

Občan, občanská společnost a stát

Oddíl A

„Komu by co odkázal on, ubohý Pan Theodor Mundstock v zaprášeném kabátě s šesticípou židovskou hvězdou, který právě před chvílí vstal z dlažby, paní Hobzková ho vedla parkem... Chudák Kolb, na co se to spoléhá, vždyť dnes nic odkazovat nejde! Vždyť všichni mohou do koncentráku, kde se po nich třeba slehne země... A aktovkou na prsou, shrbený, s hlavou natočenou vzhůru, se doplouží před dům, kde bydlí.“ (Fuks, 1985, s. 31)

1) Diskutujte ve dvojicích, jaké je postavení menšin v demokratické společnosti. Jak se lišilo jejich postavení v době komunismu a nacismu? S výsledky diskuze seznamte spolužáky.

2) Do tabulky doplňte klady a zápory vlastnění majetku.

Klady a zápory vlastnění majetku	
Klady	Zápory

Oddíl B

„Pochválen buď Hospodin, Bůh náš, král světa, jenž nás posvětil příkázáními svými a nařídil nám, abychom rozsvěcovali chanuková světélka a patřice na ně, vzpomínali na divy a zázraky, které vykonal našim otcům za dávných dob v tomto ročním čase. Potom zapálí šamesem svíčku v menoře a zapěje Moauz cur ješuósi.“ (Fuks, 1985, s. 84)

1) Jaké minority jsou ve vašem okolí? Jaký názor na ně zaujímají členové vaší rodiny?

2) Jaké je postavení náboženských minorit v České republice? Jaké znáte?

3) V celé třídě diskutujte postavení náboženství jako takového v demokracii a v totalitě.

4) Ilustrujte uvedenou ukázkou.

Oddíl C

„A zatím, co se jednou rukou přidržoval vozíku, aby se nezhroutil na dlažbu, chvěl se zoufalstvím a topil se v potu. smutně a bezradně pozoroval vozíček, který se mu v té chvíli zdál o hodně menší než jindy, a říkal si, snad i ten vozíček mi dnes přidělili schválně menší, zatím chodili po chodnících lidé, muži a ženy různého věku a velikosti, v různých kabátech a klouboucích, s aktovkami, kabelkami, taškami nebo s prázdnými rukama, z ubohých nákupů, pochůzek, domů na oběd, někteří, když ho míjeli, se schválně dívali jinam, jiní letmo o něho zavadili pohledem, někteří se mu na mžik oka zahleděli do očí a ti pak buď soucitně anebo jako by ho chtěli povzbudit, ale jistě: žádný z nich, kteří tu právě kolem přecházeli, netušil, co se v něm odehrává, před jakou hrozbou skutečnosti ten pán v černém obnošeném kabátě se žlutou hvězdou s vozíčkem a koštětem stojí, že jemu dnes tady jde o bytí a nebytí.“ (Fuks, 1985, s. 95)

1) Jaké znáte *politické strany*? Do tabulky napište tři vybrané a doplňte jejich základní postoje a hodnoty. S výsledkem své práce seznamte spolužáky.

Politické strany v České republice		
1.	2.	3.
Postoje a hodnoty		

2) Diskutujte ve třídě, jaké jsou úkoly občana v demokratické společnosti.

3) Připravte si výstup na téma diskriminace. Jaké skupiny lidí mohou být diskriminovány? Proč?

4) Do tabulky vepište vybraná práva a povinnosti občana demokratické společnosti.

Práva	Povinnosti

Oddíl D

„Otto zabalil tři zavazadla, ale někam založil krém na boty, kartáč a taky takový pilníček na nehty, co jsme měli, koupit to už nedostanem, já nevím, jak tam budem chodit, stydím se - - - Babička mluví hebrejsky a to je hrozné. My jí nerozumíme. Pane Mundstock, my jí nerozumíme slovo! Včera mě učila psát em, to je prý matka a m se píše na konci toho slova jinak než na začátku a uprostřed, tvrdí prostě, že česky zapomněla, a německy nechce. Bože, já se jí nedivím, ale co Vám píši. Já ani nevím co - - - Pane Mundstock, my se nevrátíme. My určitě ne.“ (Fuks, 1985, s. 163-164)

1) Jaká média znáte? Jaký je rozdíl mezi médii komerčními a veřejnoprávními?

2) Ve dvojicích diskutujte, jaké jsou hlavní úkoly médií v demokracii. S výsledky diskuze seznamte spolužáky.

3) Jak byste interpretovali výrok z ukázky: „...takový pilníček na nehty, co jsme měli, koupit to už nedostanem...“

4) Mohou občané demokratického státu pociťovat strach ze společnosti/z lidí? V jakém případě? Znáte konkrétní případ ze svého okolí?

Kontakt na autora:
Mgr. Milan Mašát, Ph.D., MBA
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Katedra českého jazyka a literatury
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: milan.masat@upol.cz

„Je jich dostatek, ale různé kvality.“ Učitelé mediální výchovy o výukových materiálech¹

Karolína ŠIMKOVÁ

„There are plenty of them, but of varying quality.“ Media education teachers on teaching materials

Abstract: Our lives are increasingly moving into an online world that is overflowing with media messages. This is one of the reasons why there is an increasing urgency in the public sphere about the need to increase our media and digital literacy. Attention is particularly focused on the youngest generation, which is considered to be the most vulnerable. At the same time, young people and adolescents spend an enormous amount of time with the media, so it is appropriate to educate them in this regard. This role is most often attributed by society to the schools that pupils attend, and specifically to the teachers there. But for teachers, who themselves are often groping in the world of media and struggling with a lack of time, this is a challenging task.

Media education has been taught in Czech primary and secondary schools since 2005 as one of six so-called cross-cutting themes. In practice, this means that the form and concept of this topic is almost entirely up to teachers, their capabilities and motivation. As summarised by Štábná, Wolák and Jiráček (2014), systemic support for teachers has been a major problem in the implementation of media education from the outset. Whether it is the lack of opportunities for formal and informal education or quality and up-to-date teaching materials. An overview of

media education teaching materials in the Czech Republic was prepared by Radim Wolák (2011, 2013). However, as the media world has changed significantly over the last decade, many of the materials listed can now be considered outdated. Currently available materials, including those from NGOs, companies and teachers, are mapped by Kopecký and Voráč (2022). Overall, there is an abundance of freely available teaching materials for media education today, but because they can be created and shared by anyone, they vary widely in quality (Kopecký & Voráč, 2022). There is also a lack of signposting for collecting these materials, so they do not reach as many teachers (Štastná, 2017). That there is a sufficient amount of teaching materials, but they are not always of high quality, is also confirmed by some of the participants in the qualitative study I conducted in the spring and summer of 2021. Eleven secondary school teachers and lecturers from non-profit organizations were asked in semi-structured interviews how they perceived the available teaching materials. Study participants were also asked what they thought appropriate instructional material should look like. The findings were provided to digital design students from Tomas Bata University in Zlín, who subsequently used them to create interactive teaching materials. Using teachers' suggestions to create specific design materials that would help them in their work is a rather unique practice. The qualitative research conducted is therefore interesting and may be of use to other researchers who may wish to attempt something similar in any other educational area. The research also sheds light on how media education teachers evaluate the available materials and reveals why the current provision is unsatisfactory.

Key Words: Media education; Media literacy; Teachers; Teaching materials; Design

Úvod

Mediální a digitální gramotnost jsou dnes, více než kdy dřív, významnými dovednostmi, jež by měl ovládat každý člen společnosti. To platí ještě více pro děti a dospívající, pro něž je digitální svět přirozenou součástí každodenního života a tráví v něm velké množství času. Děti v něm

komunikují, učí se, baví se, ale také zažívají strach, osamělost či hněv. Je v zájmu společnosti, aby děti uměly s těmito médii pracovat, znaly jejich rizika a možnosti a využívaly je ve svůj prospěch. Jednoduše řečeno, aby s médii pracovaly kriticky. Aby však děti a dospívající mohly efektivně zvyšovat svou mediální gramotnost a lépe se v digitálním světě orientovaly, potřebují k tomu obvykle podporu dospělých. Zejména od učitelů společnost očekává, že jim s tím pomohou v rámci formálního vzdělávání. V takovém případě se ale musíme ptát – jakou úroveň mediální gramotnosti tito učitelé mají? A jak jsou podporováni v tom, aby sami zvyšovali svou mediální gramotnost a poznávali stále se vyvíjející (digitální) média? Jaké nástroje a materiály k tomu mají? A jsou tyto materiály funkční?

Abychom našli odpovědi na výše položené otázky, rozhodli jsme se provést tento kvalitativní výzkum. V něm jsme se zaměřili na učitele a lektory mediální výchovy a výukové materiály, které používají ve svých hodinách, ale také na jejich vnímání různých témat mediální výchovy. Zjištění z tohoto výzkumu navíc posloužila jako návod pro bakalářské studenty digitálního designu na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, kteří ve druhé fázi projektu navrhli prototypy materiálů pro mediální výchovu, které by mohli učitelé využívat ve svých vyučovacích hodinách.

1 Kontext

V České republice je mediální výchova zařazena do formálního vzdělávání od roku 2005. Požadavky státu na školy lze nalézt v Rámcových vzdělávacích programech (RVP). Tyto programy jsou závazné pro každou školu a ta by je měla dále rozvinout ve svém Školním vzdělávacím programu (ŠVP). Mediální výchova se v Rámcových vzdělávacích programech objevuje jako jedno ze šesti průřezových témat. Dokumenty vytvořil Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP), který spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Průřezová témata podle této instituce „reprezentují aktuální témata současného světa a stávají se důležitou a nedílnou součástí základního vzdělávání... a pomáhají rozvíjet osobnost žáka zejména v oblasti postojů a hodnot“ (VÚP, 2005, s. 90). Z dokumentu však zároveň vyplývá, že hloubka,

rozsah a formy realizace průřezových témat jsou plně v kompetenci školy. To znamená, že mediální výchova může být zahrnuta do jiných vyučovacích předmětů, což se děje nejčastěji, mohou jí být věnovány samostatné semináře, kurzy, besedy apod. nebo může být realizována jako samostatný předmět (VÚP, 2007). Toto poměrně vágní zakotvení mediální výchovy ve školním vzdělávacím programu představuje velkou výzvu pro učitele, kteří často z vlastní iniciativy nebo z pověření svých nadřízených učí žáky o médiích v rámci jiných předmětů. Svět médií a jeho témata si tak učitelé často osvojují za pochodu a ve svém volném čase.

Učitelé mediální výchovy v České republice byli v minulých letech v centru pozornosti několika kvantitativních výzkumů, které tento problém zachytily. V roce 2018 provedla nezisková organizace Člověk v tísní výzkum mezi učiteli, kterého se zúčastnilo 218 z nich. Výzkum byl zaměřený na stav mediální výchovy na českých středních školách v Praze a v celé České republice. Tento výzkum, který realizovala výzkumná agentura Median a Jeden svět na školách, což je vzdělávací projekt Člověka v tísní, nám posloužil jako inspirace pro tvorbu návodu k rozhovoru, zejména pro jeho první, obecnou část. Z tohoto výzkumu mimo jiné vyplývá, že v průměru 29 % učitelů navštěvovalo kurzy nebo semináře mediální výchovy, protože cítili, že potřebují další čas na seznámení se s touto problematikou. Konkrétně kurzů pořádaných neziskovou organizací Člověk v tísní, jež je lídrem v této oblasti, se zúčastnilo 23 % pražských (a 22 % mimopražských) učitelů. Tento výsledek rezonuje s našimi zjištěními, které ukázaly, že mnoho z námi dotazovaných učitelů absolvovalo kurzy této organizace a také rádi využívají jejich výukové materiály. Na otázku, jaké materiály používají při výuce mediální výchovy, učitelé nejčastěji uváděli „Aktuální mediální produkty (články, reklamy, videa apod.)“ (66 % Praha, 70 % zbytek republiky), „Filmy a dokumenty o médiích“ (52 %, 33 %), ale také „Používám k výuce materiály, které jsem si sám/sama připravil(a)“ (45 %, 39 %) (s. 30). Vysoké procento učitelů, kteří si vytvářejí vlastní materiály pro výuku, naznačuje, že „ideální“ materiály se mnohým z nich hledají těžko. Na otázku, proč se mediální výchově nevěnuje ve výuce více pozornosti, 62 % dotazovaných učitelů v Praze a 76 % ve zbytku republiky odpovědělo, že je to proto, že „k výuce

mediální výchovy chybějí kvalitní materiály“ (s. 27). Nejčastější odpovědí na otázku „O jakou podporu v mediální výchově byste měl/a zájem?“ byla „Audiovizuální materiály ke konkrétním tématům“ (s. 37), což nás nepochybně motivovalo k realizaci našeho výzkumu.

Kopecný a kolektiv (2021) zkoumali současnou situaci českých učitelů ve vztahu k mediální výchově. Provedli dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 2 155 učitelů. Z něj vyplynulo, že 91,6 % učitelů považuje mediální výchovu za důležitou (s. 24). Zatímco téměř 37 % učitelů se zúčastnilo nějakého školení mediální výchovy, pouze 18,5 % absolvovalo podobný kurz na vysoké škole (s. 23).

Přehled výukových materiálů mediální výchovy v Česku zpracoval Radim Wolák (2011, 2013). Vzhledem k tomu, že se však mediální svět za posledních deset let poměrně zásadně proměnil, lze mnohé z uvedených materiálů dnes považovat za zastaralé a méně aktuální. Materiály, jež jsou v současnosti dostupné, včetně těch, které vytvořily neziskové organizace, firmy a učitelé, mapují Kopecný a Voráč (2022). Celkově lze říci, že volně dostupných výukových materiálů pro mediální výchovu je dnes dostatek, ale vzhledem k tomu, že je může vytvořit kdokoli, mají velmi rozdílnou kvalitu (Kopecný, Voráč, 2022). Také chybí rozcestník, který by tyto materiály shromažďoval, takže se nedostanou k tolika učitelům (Šťastná, 2017).

Snaha vytvořit návrhy interaktivních výukových materiálů, jež by odpovídaly představám a potřebám učitelů, je v českém kontextu spíše raritou. Propojení učitelů a designérů skrze výzkum lze považovat za poměrně inovativní postup, jehož závěry mohou být přínosné pro další výzkumníky, kteří by se o něco podobného pokusili v jakékoli jiné vzdělávací oblasti.

2 Metody

Cílem tohoto kvalitativního výzkumu bylo zachytit a popsat stav mediální výchovy na českých středních školách z pohledu učitelů a zjistit, jak vnímají stávající výukové materiály či jak si takový vhodný materiál pro výuku mediální výchovy představují. Tato zjištění pak měla sloužit jako návod pro studenty digitálního designu na Univerzitě Tomáše Bati

ve Zlíně, kteří na jejich základě vytvořili prototypy interaktivních výukových materiálů.

Po zmapování dosavadních výzkumů na podobné téma v českém prostředí jsme začali připravovat polostrukturované rozhovory. Nejprve jsme vytvořili tzv. návod rozhovoru. Následně jsme vybrali účastníky podle zvolených kritérií. Mezi účastníky výzkumu byli učitelé ze středních škol, ale i z gymnázií z celého Česka.

Hlavní výzkumná otázka zněla: „Jak podle českých učitelů vypadá ideální materiál pro výuku mediální výchovy?“

Dále jsme určili dvě podotázky, které zněly:

- a) „Jaké materiály používají čeští učitelé při výuce mediální výchovy?“
- b) „Jaké materiály k tématům mediální výchovy by učitelé chtěli mít k dispozici?“

Kromě toho nás také zajímalo, jak učitelé vnímají jednotlivá témata mediální výchovy – která z nich je baví učit, kterých se obávají nebo si jimi nejsou jisti. Zajímalo nás také jejich názor na to, jaká témata podle nich baví a nebaví jejich žáky. Jejich odpovědi nám ukázaly, jaká témata by měli studenti digitálního designu při tvorbě prototypů primárně zpracovat.

Polostrukturované rozhovory se středoškolskými učiteli a lektory z neziskových organizací, kteří souhlasili s účastí ve výzkumu, proběhly v květnu a červnu roku 2021. Kontakty na účastníky jsme získali díky dvěma významným neziskovým organizacím, které se v České republice zaměřují na mediální výchovu – Jeden svět na školách (Člověk v tísni) a Zvol si info. Dalším zdrojem cenných kontaktů byla také facebooková skupina „Sdílíme zkušenosti z mediální výchovy“, která měla v květnu 2021 více než tisíc členů.

V době sběru dat byla stále ještě v platnosti některá z vládních opatření spojených s pandemií covid-19, a proto jsme se rozhodli rozhovory uskutečnit online, prostřednictvím softwaru Google Meet. Výhodou tohoto nástroje bylo, že jsme mohli video rozhovor okamžitě začít nahrávat. Všichni respondenti byli o nahrávání informováni a souhlasili s ním. Následně také obdrželi videozáznam rozhovoru. Tyto nahrávky byly použity pouze při přepisování rozhovorů, které sloužily k další analýze.

Mezi další výhody tohoto online nástroje patří nepochybně také úspora času našeho i účastníků.

Ve zmiňovaném období jsme provedli jedenáct polostrukturovaných rozhovorů, sedm s učiteli mediální výchovy na středních školách a čtyři s lektory mediální výchovy z neziskových organizací Jeden svět na školách a Zvol si info.

Námi předem připravený návod rozhovoru byl rozdělen do tří hlavních částí. První obsahovala převážně demografické, obecné otázky, které odhalily více o jednotlivých účastnících. Druhá část byla zaměřena na zkušenosti učitelů a lektorů s výukou mediální výchovy a jejich vnímání tématu. V této části dostali účastníci více prostoru pro vyprávění, popisovali typickou vyučovací hodinu mediální výchovy.

Následovala třetí část, která byla zaměřena na výukové materiály, které respondenti používají. V této části došlo také na diskusi o tom, jak má podle nich takový „ideální“ materiál vypadat. V této části jsme od respondentů získali odpovědi na hlavní výzkumnou otázku.

3 Výsledky a diskuse

Po přepsání rozhovorů a jejich opětovném přečtení jsme provedli tematickou analýzu a identifikovali určité opakující se vzorce. Zde jsou naše hlavní zjištění, která jsou vždy podpořena konkrétními výroky dotazovaných. Pro našich jedenáct respondentů jsme za účelem citování zvolili označení „Učitel/ka A až J“.

- Všichni respondenti jsou zvyklí používat ve výuce online materiály a nástroje.

„Používám online články, videa na Youtube. Běžně v hodinách pracujeme s mobily.“ (Učitel/ka A)

„Ještě jsem neodučila hodinu, ve které bych žákům nepustila nějaký dokument, krátký spot nebo video.“ (Učitel/ka I)

Když měli respondenti uvést témata, která jsou pro ně problematičtější, nejčastěji zmiňovali:

- ověřování faktů,

„Fact-checking sám o sobě je docela nuda.“ (Učitel/ka F)

„Ověřování informací je těžké pro každého z nás, takže i pro ně. Tomu věnuji hodně času.“ (Učitel/ka G)

„Téma ověřování informací je pro mě důležité, aby znali, ale pro ně je méně zábavné, než když se bavíme třeba o sociálních sítích a kyberšikaně.“ (Učitel/ka J)

- a kyberšikanu.

„Já si třeba nejsem jistá v tématu kyberšikany, protože to je hodně delikátní téma a kdyby tam třeba nějaká kyberšikana probíhala, tak s tím neumím pracovat.“ (Učitel/ka F)

„Téma, u kterého jsem se trochu bála, je samozřejmě kyberšikana. Nikdy nevíte, kde to na vás od dětí vybafne, a vy musíte nějak reagovat.“ (Učitel/ka I)

Podle respondentů žáky obecně baví témata, která jsou jim blízká, například sociální sítě.

„Myslím, že téma sociálních sítí je jim blízké a baví je.“ (Učitel/ka G)

„Baví je hesla a bezpečnost na internetu. Jinak si myslím, že je zajímavá všechno. Ty mladší by samozřejmě víc zajímalo, kdybychom mluvili o Tik-toku a Instagramu, a spíš je používali, než si o nich povídali. Ty starší už vědí, že je potřeba řešit bezpečnost a že je třeba se chránit.“ (Učitel/ka I)

„Když je to o nich. Takže témata sociálních sítí, kyberšikany, bezpečnosti na internetu a podobně.“ (Učitel/ka J)

Na otázku, jakým tématům se rádi věnují se svými žáky, respondenti jmenovali argumentační fauly a rozdíl mezi fakty a názory:

„Ráda se učím nové věci, takže teď jsem hodně ponořená v argumentačních faulech, ve kterých se sama ještě tolik neorientuju. A myslím, že to baví i mé studenty.“ (Učitel/ka B)

„Mě baví argumentace a výměna názorů. Stačí i jednoduché hry pro a proti, aby se děti naučily, že existují různé názory.“ (Učitel/ka F)

„Dávám studentům prostor ve vymýšlení faktů a názorů k nějakému tématu a přijde mi, že o tom je baví diskutovat.“ (Učitel/ka G)

Když jsme se respondentů zeptali, zda mají pocit, že mají dostatek materiálu pro výuku mediální výchovy, setkali jsme se s velmi rozdílnými

názory. Někteří učitelé měli pocit, že materiálů je dostatek, zatímco jiní měli problém je najít.

„Za mě jich je velký dostatek, akorát někteří kolegové ani netuší, jak velký jich je dostatek a jak by s nimi mohli pracovat, proto s nimi nepracují.“ (Učitel/ka B)

„Ne. Ale nikdy jsem je asi příliš nehledala, protože mediální výchovu jako samostatný předmět neučím.“ (Učitel/ka C)

„Je jich podle mě celkem dostatek, ale různé kvality.“ (Učitel/ka F)

Co se týče konkrétních materiálů, které tito respondenti při výuce mediální výchovy používají, většina z nich používá jako zdroj či inspiraci materiály Jednoho světa na školách, vzdělávacího programu neziskové organizace Člověk v Tísni.

„Nějaké materiály jsme čerpali i z Jednoho světa na školách, akorát tam mi vadí, že vyloženě ukazují na to, které zdroje jsou dobré a které ne. Tomu my se snažíme vyhnout.“ (Učitel/ka F)

„Používám hodně materiály od JSNS, mají dobře zpracované příručky, které jsem využívala hlavně při distanční výuce. Jejich materiály jsou podle mě nejpropracovanější.“ (Učitel/ka G)

Respondentů jsme se v poslední části rozhovoru ptali na to, jaké vlastnosti by měl podle nich mít „ideální“ výukový materiál, jež by jim pomohl vysvětlovat témata mediální výchovy. V odpovědích se nejčastěji objevovalo následujících deset charakteristik. Ke každé z nich přidáváme několik výroků respondentů, které zazněly během rozhovorů.

a) Má jasně stanovený cíl

„Vždycky chci vědět, co je cílem, jestli mi ten materiál říká, k čemu dojdou.“ (Učitel/ka B)

„Měl mít podobu nějakého manuálu, velmi praktického, ve kterém by bylo: Tohle uděláš, tohle bude výsledek...“ (Učitel/ka C)

„Mělo by být jasné, jaký to má přinést výsledek. Aby to nebyla jen ta aktivita, ale aby po ní studenti věděli, že proto, že udělali to a to, tak

zjistili, proč je to téma důležité. Tenhle očekávaný výsledek by měl být popsán hlavně pro učitele.“ (Učitel/ka CH)

b) Zahrnuje didaktiku (x podle některých není významná)

„Didaktika by určitě bylo vhodná. Takový začínající kantor, zvlášť pokud to třeba na pedagogické fakultě příliš nebrali, to určitě potřebuje.“ (Učitel/ka D)

„Když je tam nějaký tip, jak s tím pracovat, tak to ocením, třeba mě pak i napadne něco dalšího, ale didaktiku tam dokážu sama dodat.“ (Učitel/ka I)

c) Lze ho upravovat

„Když najdu nějaký materiál, tak nedělám to, že bych si ho vzal kompletně celý, ale inspiroji se. To znamená, že můžu kombinovat více materiálů.“ (Učitel/ka E)

„Ideálně se mi pracuje s materiály, které mají více variant použití. Buď jdou napasovat na jednu vyučovací hodinu, nebo se z toho dá udělat celé tematické dopoledne.“ (Učitel/ka H)

„Měl by to mít logickou strukturu, kterou si ale já můžu vhodně nastavit nebo změnit. Tak podle mě vypadá vhodný materiál.“ (Učitel/ka I)

d) Je aktuální

„Co se týče obsahu, jednoznačnou známkou kvality je, že by to mělo souviset s něčím, co je aktuální.“ (Učitel/ka E)

„Asi nejvíc u něj hledám aktuálnost pro děti, tím pádem i atraktivnost.“ (Učitel/ka J-I)

„Téma mediální gramotnosti hrozně rychle stárne a je fajn, když jsou ty příklady aktuální.“ (Učitel/ka J)

e) Je interaktivní

„Měly by být interaktivní, protože si myslím, že to si děti užijí. Když jsme začínali, naše frontální přednášky byly fajn, ale postupem času bylo vidět, že by se dalo vymyslet něco lepšího, aby si to student zažil, prožil a zapamatoval.“ (Učitel/ka F)

„Interaktivita je důležitá pro mé žáky, tím pádem i pro mě.“ (Učitel/ka I)

f) Zapojuje studenty, zahrnuje skupinové aktivity

„Měl by zahrnovat maximální aktivitu studenta. Vždycky mě fascinuje, když se učitel postaví před třídu a začne vyprávět, co je to konspirační teorie a nezjistí si, že polovina třídy už to třeba dávno ví.“ (Učitel/ka B)

„Měla by v nich být skupinová nebo jakákoliv jiná práce studentů, která nestojí na učiteli. Neměla by to být frontální výuka, logicky.“ (Učitel/ka E)

„Mám zkušenost, že to děti zaujme, když se do toho dokážou opravdu vžít a mají z toho i nějaký osobní prožitek. Neměla by to být frontální výuka.“ (Učitel/ka H)

„Spíš by to byly materiály, které si mohou studenti přímo vyzkoušet, třeba formou nějakých her, cvičení. Neměla by to být jen teorie, která studenty, minimálně z mé vlastní zkušenosti, nezajímá a často ji ani nechápu.“ (Učitel/ka CH)

g) Je k dispozici online

„Materiály by měly být jednoznačně dostupné online. Když si děláte přípravu, tak stejně sedíte u počítače.“ (Učitel/ka E)

„V dnešní době, pro větší udržitelnost, by ty materiály měly být dostupné online. Je to jednodušší forma šíření a může to mít mnohem větší dosah.“ (Učitel/ka H)

„Nevím, jestli jsem měl někdy v ruce nějaký tištěný materiál vzta-hující se k mediální výchově. Ideální materiál je za mě určitě dostupný online.“ (Učitel/ka CH)

„Bylo by super, kdyby byly materiály někde dostupné online a já si je mohla sama upravovat.“ (Učitel/ka J)

h) Obsahuje fotografie/video

„Důležité je, aby ten materiál byl názorný, aby v něm byly fotky a videa. To je velká část mých příprav, že neustále hledám nějaké fotografie nebo videa.“ (Učitel/ka E)

ch) Obsahuje konkrétní příklady „ze života“

„Myslím, že by v nich mediální gramotnost měla být uchopena z různých úhlů pohledu a příklady by měly být co nejvíc zapojené do běžného

života a každodenního užívání médií. Aby i taková učitelka chemie si v tom mohla najít něco, co by mohla použít.“ (Učitel/ka F)

„Platí ve všech předmětech, že je dobré studenty motivovat tím, co znají. Takže jim buď položit vhodné otázky, nebo ukázat zajímavou situaci, která je jim blízká.“ (Učitel/ka G)

i) Má více variant

„Měly by reflektovat skutečné studenty, jejich individualitu a potřeby. Proto, tam, kde se to nabízí a mohlo by to pomoci, by mohlo být několik variant pro studenty dle pokročilosti a jejich potřeb.“ (Učitel/ka C)

„Materiály by měly odpovídat věkové skupině, nebo spíš pokročilosti studentů. Hodně záleží, jestli už se s mediální výchovou setkali a mají s ní nějaké zkušenosti, nebo ne. Spíš, než věkové kategorie by měly být kategorie začátečník, mírně pokročilý a master. Učitel si pak může materiály vybrat podle toho a použít odpovídající verzi.“ (Učitel/ka F)

Závěr

Cílem výzkumu bylo přiblížit stav mediální výchovy z pohledu učitelů a lektorů neziskových organizací. Zjistili jsme, jak vnímají různá témata mediální výchovy – která je baví a jsou jim blízká a ze kterých mají obavy. Stejně tak jsme se dozvěděli, jak tito učitelé a lektoři vnímají dostupné výukové materiály mediální výchovy a jak by podle nich měly vypadat „ideální“ materiály, které by mohli a chtěli používat ve výuce.

Můžeme konstatovat, že naši respondenti vnímají mediální výchovu jako důležitou. Někteří z nich se domnívají, že materiálů pro výuku mediální výchovy je dostatek, ale nejsou dostatečné z hlediska obsahu a formy, jiní mají problémy je najít. Někteří učitelé a lektoři z neziskových organizací popsali, že se se studenty bojí mluvit o citlivých tématech, jako je kyberšikana. Na druhou stranu se studenty rádi hovoří o argumentačních faulech. Také se domnívají, že studenti preferují témata jako sociální sítě, zkrátka taková, jež jsou těmto studentům blízká a mohou se s nimi ztotožnit.

Když jsme se našich respondentů zeptali, jak by popsali ideální výukový materiál, nejčastěji zmiňovali tyto charakteristiky: Má jasně stanovený

cíl; obsahuje didaktiku; je editovatelný; je aktuální; je interaktivní; zapojuje studenty a/nebo zahrnuje skupinové aktivity; je dostupný online; obsahuje fotografie/video; obsahuje konkrétní příklady „ze života“; má více variant.

Některé závěry, které z výzkumu vyplynuly, by si nepochybně zasloužily další zkoumání. Pokusili jsme se však otevřít a nastínit některá palčivá témata, jež jsou spojena s někdy nepřilíš funkčním zaváděním mediální výchovy do výuky.

Závěry tohoto výzkumu zároveň posloužily jako podklad pro studenty bakalářského programu Digitální design Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (UTB). Ti měli v rámci své semestrální práce vytvořit prototypy interaktivních materiálů pro mediální výchovu. Projekt, který dostal název *Designformace*, podpořily Univerzita Karlova a studentský spolek Zvol si Info. Prototypy, které vzešly z intenzivní práce bakalářských studentů UTB, byly v květnu 2022 prezentovány na festivalu designu s názvem *Zlín Design Week*. Jeden z prototypů byl v dubnu 2022 přetvořen ve funkční výukový materiál a je nyní dostupný online. Může ho tak využít každý český učitel, jenž se věnuje mediální výchově. Usilujeme o to, aby se to samé povedlo i s dalšími prototypy, které byly vyhodnoceny jako případně funkční. Naším cílem je poskytnout učitelům zdarma materiály, které budou funkční a budou reflektovat jejich potřeby.

Poznámky:

¹ Tento výzkum byl finančně podpořen prostředky z projektu SVV IKSŽ FSV UK.

Literatura:

BUCKINGHAM, D. Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2015, Vol. 4: pp. 21–34. On-line [cit. 20. 9. 2022]. Dostupné z: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>.

Jeden svět na školách. 2018. *Stav výuky mediální výchovy na středních školách: porovnání Prahy a zbytku ČR*. On-line [cit. 20. 9. 2022]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumysetreni/medialni_gramotnost_zaku_2018.pdf.

- Jeden svět na školách. *n.d. Materiály k mediálnímu vzdělávání*. On-line [cit. 20. 9. 2022]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani/materialy>.
- JIRÁK, J., ŠŤASTNÁ, L. K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. *Acta Musei Nationalis Pragae – Historia litterarum*. Praha: Národní muzeum, 2012, roč. 57, č. 4, s. 67–72.
- KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R. VORÁČ, D., MIKULCOVÁ, K., KREJČÍ, V. Český učitel ve světě médií (výzkumná zpráva). On-line [cit. 20. 9. 2022]. Dostupné z: <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/149-cesky-ucitel-ve-svete-medii-2021/file>.
- KOPECKÝ, K., VORÁČ, D. Priority a témata v mediální výchově. On-line [cit. 20. 9. 2022]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/359504653_Priority_a_temata_v_medialni_vychove.
- ŠŤASTNÁ, L. *Media Literacy in the Context of Civic Education (Mediální gramotnost v kontextu občanského vzdělávání)*. On-line [cit. 20. 9. 2022]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/317427919_Media_Literacy_in_the_Context_of_Civic_Education_Medialni_gramotnost_v_kontextu_obcanskeho_vzdelavani
- VÚP. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. On-line [cit. 20. 9. 2022]. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/RVP_ZV_2005.pdf.
- VÚP. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. On-line [cit. 20. 9. 2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/soubory/PDF/RVPG_2007_06_final.pdf.
- WOLÁK, R. Učebnice a portály mediální výchovy v ČR. *Komunikace, média, společnost*, 2011, roč. 1, č. 1, s. 113–119.
- WOLÁK, R. Methodological Materials for Teaching Media Education in the Czech Republic: Prematurely Obsolete or Insufficient Support? *e-Pedagogium*, 2013, roč. 13, č. 2, s. 96–109.

Kontakt na autorku:

Mgr. Karolína Šimková
Univerzita Karlova
Fakulta sociálních věd
Katedra mediálních studií
Smetanovo nábřeží 6
110 00 Praha 1
e-mail: karolina.simkova@fsv.cuni.cz

Vztah státu a církve v otázkách vzdělávání a zahraniční politiky v době první Československé republiky

Lubomír Vojtěch BAAR

The Relationship between the State and the Church in Education and Foreign Policy in the First Czechoslovak Republic

Abstract: This paper aims to provide a comprehensive overview of events in the newly established Czechoslovak state in the field of education and the relationship between the state and the Catholic Church. It is an academic study drawing on contemporary journals, speeches by statesmen and official bilateral documents. It outlines new contexts and brings the context of the everydayness into a situation that is perceived as primarily political. The authors' observations from the school environment are then complemented by the reception of the Small Education Act (Malý školský zákon), which introduced compulsory subjects in Czechoslovak schools, one of which is civics. An evaluation of the impact of this law's implementation is offered.

Key Words: Secularism in Education; The Marmaggi Affair; The Small Education Act

Úvod

Není třeba uvádět, kdy a za jakých podmínek vznikla první Československá republika. Následující text se spíše než tím bude zabývat podrobnostmi

spravování vzdělávání v první dekádě její existence a problematikou vztahu státu a církve. Po nastínění situace z pohledu učitelské obce nabídne i perspektivu politickou.

1 Období do přijetí Malého školského zákona (1918–1922)

Mezi hlavní úkoly Československa jako jednoho z nástupnických států Rakouska-Uherska patřilo samozřejmě také vytvoření nového funkčního a efektivního vzdělávacího systému. Doboví autoři ale podotýkají, že k tomu nedošlo: proběhly jen nepřilíš razantní změny původního rakouského systému, které se omezily na nezbytné, převážně organizační úpravy (Kádner, 1931, s. 7). Týž autor, prvorepublikový pedagog a akademik Otakar Kádner, uvádí, že sice existovaly četné snahy o reformu školského systému, ty ovšem nepřinesly žádoucí výsledky. Hlavní příčinou byla podle Kádnera skutečnost, že školství představovalo třaskavé a nepopulární politické téma, v důsledku čehož se vládnoucí strany nedokázaly přimět k rozsáhlejším změnám či snad k celoplošné reformě. Zmiňuje také časté výměny ministrů školství a národní osvěty, jichž se za prvních deset let fungování První republiky vystříдалo osm (Kádner, 1931, s. 9).

Metod, jimiž měla být reforma školství provedena, navrhovali jak učitelé, tak úředníci a ministři školství značné množství. Lze-li označit převažující tendenci, patrně jí bude ústup od herbartismu¹ a značné posílení výchovného charakteru školy, jak uvádí např. Hála (1920, s. 53–54).

Lidovecký politik Bedřich Pospíšil (1919, s. 161) soudil, že by bylo přínosné, kdyby se nad reformou zamýšlel a svůj návrh podal každý učitel, protože se jedná o otázku celospolečenskou, a mělo by se tudíž shromáždit maximum možných návrhů. Sám Pospíšil jako hlavní úkol školy vnímal kvalitní výchovu mravní – chápal ji však jako étos školy, který má prostupovat všemi předměty. Vyjádřil se rovněž k problematice náboženské výchovy. V jeho vidění je v úzkém vztahu s etikou a je možno ji suplovat i filosofií:

„Náboženství je řešením problému poměru člověka k životu. Proto společnou základnou všech náboženství jest stránka étická a proto i každý prožitý a osobně zdůvodněný názor životní jest v podstatě náboženstvím.“ (Pospíšil, 1919, s. 164)

Ochlazení vztahu státu, potažmo mezi obyvatelstvem, a církví, je možné spatřovat také ve výnosu č. 214 Ministerstva školství a národní osvěty, který učinil účast žáků na náboženských úkonech dobrovolnou.² Výnos byl vydán ani ne měsíc po vzniku První republiky, a je na místě jej považovat za signál přehodnocení vztahu státu a církve v otázkách vzdělávání.

Český diplomat a historik, který se zaměřuje zejména na církevní dějiny, František X. Halas (2004, s. 530) zmiňuje, že se ve veřejném prostoru v té době objevovala protikatolická hesla „*zúctovali jsme s Vídní, zúctujeme s Římem*“ a připouští, že v první dekádě Československa katolickou církev opustilo více než milion členů. Tento údaj ostatně potvrzují data z prvního sčítání lidu proběhlého v roce 1921. Úbytek katolíků od roku 1910 zde byl vyčíslen na přibližně milion a čtvrt jen v Čechách, v ostatních regionech Československa se však o tak razantních úbytcích rozhodně hovořit nedá. Morava zaznamenala úbytek bezmála stovky tisíc katolíků, řady slovenských katolíků se naopak o takřka stejný počet katolíků rozšířily (*Sčítání lidu v republice Československé ze dne 15. února 1921, 1924, svazek II. s. 82–86*).

Díky razantnímu úbytku katolíků v Čechách lze říci, že Československá katolická církev procházela krizí. Jedním z jejích důsledků bylo vydělení Církve československé. Došlo k němu v důsledku sporu se Svatým stolicem, který odmítl požadavek radikálnějšího křídla českých katolických kněží volajících po bohoslužbách v národním a zrušení kněžského celibátu. Ustavení nového pražského arcibiskupa Františka Kordače, který stál v otázce celibátu na straně historické tradice, a tudíž byl pro jeho zachování, bylo definitivním důvodem vedoucím k odluce Církve československé v lednu roku 1920. Již rok po jejím odstěpení se k ní hlásil přes půl milion věřících (*Sčítání lidu v republice Československé ze dne 15. února 1921, 1924, svazek II. s. 82–86*).

I přes úbytky zmíněné výše se však stále většina obyvatel republiky identifikovala jako křesťané² (z 13,6 milionu obyvatel jen zhruba 720 tisíc uvedlo možnost „bez vyznání“). Politické zastoupení stoupců katolické církve zajišťovala zejména Československá strana lidová, která byla od roku 1921 součástí všech vládních koalic až do roku 1938.

Kádner, jak jsme uvedli výše, považoval organizaci a průběh odluky státu od církve v otázkách školství za mátožné. Jinak tomu bylo – alespoň

zpočátku – na celospolečenské úrovni. Při tvorbě ústavy v roce 1920 se i prezident Masaryk přimlouval za ústavní zakotvení odluky státu od církve. V následujícím legislativním procesu byla nakonec zvolena neutrální formulace „*Svoboda svědomí a vyznání jest zaručena*“ (Ústavní listina Československé republiky, 1920, § 121).

Výbušné filipiky naměřené proti katolické církvi vznikaly zejména v prvních letech existence nového státu. Reformní pedagog Stanislav Vrána (1919, s. 4) poznamenává, že církev se snaží pouze o reformu vnějšku, vevnitř zůstává (nehledě na reformy) ve starém duševním otroctví, v němž se nadále drží středověké názory a absurdní dogmata. O dva roky později své tvrzení ještě vyostřil: „*Myslím, že pro inteligenta a tedy i pro učitele jest dnes již celkem otázka jasná: odcírkevnit se i svoje náboženství vůbec. (...) instituce církevní budou míti do sebe značné nebezpečí, že živel kněžský bude chtít ovládat věřící a strhnout na sebe moc a nadvládu.*“ (Vrána, 1921, s. 158)

Podobně tehdejší ministr školství Gustav Habrman (1920, s. 210) píše, že je nemožné, aby v moderních školních úřadech byly církve zastoupeny, neboť je to v rozporu s vnímáním školství jako celospolečenským zájmem. Významnější role církve by podle něj naplnění tohoto požadavku vylučovala.

Zmínili jsme již Masarykovu úlohu a prezidentův postoj k této problematice. Pedagog Břetislav Vyskočil (1919, s. 2–4) v otázce vztahu Masaryka k náboženství označil tehdejšího prezidenta za největšího učitele náboženství právě proto, že se povznesl nad tradiční rozdělování na laiky a věřící, a jako snáze pochopitelný cíl života nastolil život mravní. Skloubil tak v sobě učitele a zároveň reformátora náboženství.

S tímto názorem nicméně Vyskočil zůstává v menšině. Kádner (1920, s. 4) Masaryka považoval za personu symbolizující nutnost odcírkevnění školy a svobody škol i učitelů. Záměrně jsme oba tyto názory uvedli, abychom dokumentovali různost vnímání vlivu prezidenta na tuto oblast. Je však nutno vyjasnit, že převažovaly názory podobné těm Kádnerovým, a sice že Masaryk sehrál klíčovou roli v sekularizaci (nejen) sektoru vzdělávání.

Halas (2004, s. 533) dodává, že ve výkonu funkce prezidenta republiky byl Masaryk velmi diplomatický a nade vše chtěl zachovat přísnou

neutralitu; nadto zodpovědnost za řešení těchto záležitostí ze sebe i z vlády sňal: „*Prezident není povolán k řešení otázky náboženské; otázka náboženská je otázkou národa a jeho kultury, nikoli otázkou státu.*“ (Klimek, 1996, s. 30)

Historik Antonín Klimek však v mírném rozporu s Halasem podotkl, že Masaryk sice byl navenek neutrální, avšak o nutnosti odluky církve a státu absolutně přesvědčený i poté, co pro ni již nebyla politická vůle (Klimek, 1996, s. 31). Důkaz tohoto prezidentova přesvědčení lze najít v okolnostech směřujících k tzv. Marmaggiho aféře (viz níže).

V konkrétních otázkách Masaryk své názory na nutnost reformy ne-skrýval, např. v dopise kardinálovi Skrbenskému se dočítáme: „*S tím (svorným spoližitím církve a státu, pozn. autora) úplně souhlasím, jenže tohoto svorného spoližití, podle mého mínění, dosáhneme úplnou rozlukou církve a státu, kdežto Vaše Eminence nechtěla by rušit svazky, jež církve se státem spojují. A jestliže ráčíte zdůrazňovat, že zdar státu vyžaduje úzkého spojení s církví, mohu já ze své strany ukázat na pád centrálních mocí a zejména Rakouska-Uherska: Právě Rakousko-Uhersko musí nám být odstrašujícím příkladem spojení státu a církve!*“ (Masaryk, 2003, s. 184)

Tento poměrně razantní vzkaz Masaryka je dále dovysvětlen tím, že Rakousko-Uhersko zneužívalo církve po stránce politické, což v důsledku vedlo k úpadku nejen politickému, ale i mravnímu. S odkazem na úspěšně proběhlé odluky státu a církve v jiných demokratických státech Masaryk doufá, že podobně hladce může odluka proběhnout i v Československu.

Vzhledem k zaměření tohoto textu ke vzdělávání přidáváme další Masarykovu myšlenku z téhož dopisu: „*(...) problém vyučování náboženství ve školách je problém pro sebe, který s rozlukou státu a církve přímo nesouvisí. Je to problém velmi vážný. Neběží tu pouze o otázku didaktickou, jak totiž vyučování náboženské zdokonalit, nýbrž o otázku výchovnou.*“ (Masaryk, 2003, s. 184)

Zbytek dopisu je psán ve víře, že provést odluku církve a státu lze i bez výrazných kulturních bojů. Mnoho bylo napsáno o tom, jak byla doba První republiky ovlivněna osobní autoritou T. G. Masaryka. O to víc je třeba mít na paměti, jak velkou roli v otázce sekularizace Masaryk sehrál.

S postupem času se však hrany otupily a požadavek celonárodního, oficiálního provedení rozluky se ukázal jako těžko realizovatelný, přičemž převládlo přesvědčení, že je na místě vyjednat s Vatikánem příslušnou politickou dohodu, a to zejména po ustavení diplomatické mise při Svatém stolci v roce 1920. První vláda Antonína Švehly (1922–1925) se k tomu vyjádřila ve svém programovém prohlášení takto: „Rozborem dosavadních theoretických příprav pro řešení poměru mezi státem a církvemi se ukazuje, že otázka tato – nehledíme-li k důležitosti politické – jest velikým úkolem administrativním. Vláda se postará, aby řešení poměru státu k církvím bylo také po této administrativní stránce náležitě připraveno.“ (Programové prohlášení vlády ze dne 24. 10. 1922, 1922, s. 6)

2 Malý školský zákon

Společenská poptávka po strukturálně zajištěném mravním vyučování, u něž byla jedním z hlavních požadavků nezávislost na učení náboženském, našla své naplnění v přijatém Zákoně č. 226/1922 Sb., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských, pro něž se vžilo označení tzv. Malý školský zákon. Jak jsme již zmínili, ryze československá⁴ školská legislativa byla velmi zřídka, za pozornost vedle Malého školského zákona stojí ještě zákon rušící povinnost učitelů držet celibát, přijatý v roce 1919.

Malý školský zákon je jedním ze zákonů, v němž byla respektována rozdílná úroveň jednotlivých historických zemí tvořících Československo. Zatímco v Čechách, na Moravě a ve Slezsku platil okamžitě, na Slovensku byl zaváděn postupně a pro Podkarpatskou Rus už vůbec neplatil. Mezi základní pilíře tohoto zákona patřila povinná osmiletá školní docházka (její plnění bylo vymáháno i skrze pokuty a krátkodobé pobyty ve vězení pro rodiče, kteří své děti do škol záměrně neposílali), ustavení povinné vyučovaných předmětů na základní škole (včetně zavedení nových předmětů, z nichž jedním byla občanská nauka) a zastropování počtu dětí ve třídě na 45.

Cíle nového předmětu občanské nauky spočívaly jednak v rovině vlastenecké, jednak v poučení o povinnostech a právech občana a dalších.

Vrána (1924, 385–390) provedl dotazníkové šetření na zhruba 250 moravských školách a rok po povinném zavedení občanské nauky přednesl tyto závěry: Předmět se v zásadě jeví užitečným, překážkou jsou ale spory o to, zda je vůbec možné, aby škola signifikantně zasáhla do mravního vývoje. Jako problematické se jeví až příliš obsáhlé osnovy, rozpor mezi školní a rodičovskou výchovou, protichůdnost občanské nauky a náboženství a v neposlední řadě ne zcela užitečné učebnice a naukové texty. Učitelé oceňují převážně výchovný charakter předmětu, a je jmenováno také riziko, že vyhodnocení působení občanské nauky bude možné posoudit až po letech.

K tomu je možné dodat zprávu z doby o patnáct let později: renomovaný odborník na pedagogiku a didaktiku Otakar Chlup et al. (1939, s. 199) se vyjádřili ve smyslu, že předmět byl až příliš kompromisní a jeho poslání nebylo naplněno, zejména pro absenci hlubší vnitřní školní reformy a nejasný vztah s náboženskou výchovou.

Malý školský zákon byl mj. pokusem vyladit vztah státu a církve ve vzdělávání. Již při legislativním procesu však zákon vyvolával vášnivé diskuze a jeho kompromisní ladění, zdá se, příliš učitelskou obec neuspokojilo. Nejenže byl zaveden předmět občanské nauky, také ale zůstala náboženská výchova ve školách povinná (s výjimkou těch dětí, jejichž rodiče byli bez vyznání a dětí, které z náboženské výchovy rodiče písemně odhlásili). Děti, které nenavštěvovaly hodiny náboženské výchovy, měly v tom čase předmět tzv. občanské mravouky. Merta (1922, s. 174) se domníval, že tato uměle vytvořená dichotomie vyústila ve zbytečně vyhocený vztah občanské nauky a náboženské výchovy. Poněkud mimo zaměření našeho textu stojí stížnosti učitelské obce na ignorování podnětů od učitelů a dalších zainteresovaných do tvorby obsahu tohoto zákona (Čornejová et al., 2020, s. 337).

V dnešní době je přijetí zákona vnímáno spíše pozitivně, i když jeho nedůsledné uvádění do praxe a pomalé vydávání návazných norem značně mařily efekt, kterým mohl přispět ke zlepšení situace ve školství (Šimáně, 2019, s. 68). Čornejová et al. (2020, s. 337) dodávají, že přestože byl zákon prezentován jako prozatímní, definitivní podoby nikdy nenabyl.

3 Diplomatické vztahy Československa a Vatikánu, Marmaggiho aféra

V první části textu jsme pojednali o názorech aktérů více či méně zainteresovaných ve vzdělávání na odluku církve a státu. Nyní je na místě přiblížit problematiku prismaticem mezinárodní politiky – nastínit vývoj bilaterálních vztahů mezi Československem a Vatikánem, což s tématem velice úzce souvisí.

První diplomatický styk nově vzniklého Československa a Vatikánu se datuje do září 1919, kdy vídeňský nuncius di Bonzo přivezl do Prahy listinu, již Vatikán uznal existenci Československa. Krátce nato byl jmenován apoštolským delegátem v Československu Clement Micara. O rok později, v roce 1920, se statut delegáta změnil na apoštolského nuncia. Vatikán tímto krokem deklaroval ochotu udržovat diplomatické vztahy s nově vzniklým státem na stejně rovině jako s bývalou rakouskouherskou monarchií. Halas (2004, s. 542) k této skutečnosti navíc poznamenává, že souhlasem se zřízením nunciatury v Praze dala republika signál, aby byla pokládána za „katolický stát“.

Toto tvrzení lze vnímat zejména v kontextu již uvedených výsledků prvního sčítání lidu, podle nějž se ke katolické víře stále hlásilo přes 76 % obyvatel Československa.

Mezi první kroky apoštolského nuncia patřilo jmenování dvou nových biskupů, výše jmenovaného Kordače pro pražskou arcidiecézi a Antonína Cyrila Stojana pro arcidiecézi olomouckou. Oba se tak stali předními tvářemi československé katolické církve a Vatikán tím dal najevo, že si přeje, aby se vyostřené vztahy mezi církví a státem vrátily do normálu. Vatikán se dotkl také slovensko-maďarského problému, když jmenoval banskobystričským biskupem Slováka Mariana Blahu. S trochou nadsázky lze říci, že se Vatikán stal (alespoň po jistou dobu) pomyslným spojencem Československa v jeho snahách umenšit maďarský vliv na Slovensku.

Recipročně k ustanovení apoštolské nunciatury bylo ve Vatikánu zřízeno diplomatické zastupitelství a velvyslancem se stal pozdější ministr zahraničí – profesor Kamil Krofta.

Vztahy Vatikánu k Československu (i přes veškeré Kroftovo úsilí) český historik Jindřich Dejmek (1993) zpětně označil za rezervované

a chladné. Mezi hlavní důvody Dejmek zařadil silnou tuzemskou tradici husitství, odtržení Církve československé a historickou spřízněnost Vatikánu a Rakouska-Uherska, která se jen těžko překonávala a vysoce postavení vatikánští hodnostáři se s tímto postojem ani netajili (Dejmek, 1993, s. 227). Krofta byl prostředníkem diskuzí o jmenování dalších biskupů, názory Vatikánu a československé vlády se však poměrně lišily. Československý velvyslanec při Svatém stolci byl rovněž pověřen agendou materiálního vyrovnání se s církevními hodnostáři zasaženými negativně pozemkovou reformou.

Po přijetí Trianonské smlouvy se Krofta jal intenzivně řešit slovensko-maďarskou otázku, setkal se však s nerozhodností vatikánských protějšků, kteří nevěřili v dlouhé trvání Trianonské smlouvy. Dosáhl však ústupků Vatikánu nejen v případě Blahy, ale i některých dalších nově zvolených slovenských biskupů. Naopak československá strana musela ustoupit v otázkách délky vysokoškolského vzdělávání katolických kněží, diskuze o řeholních řádech a jejich správě z ciziny taktéž patřila mezi ožehavá témata.

V průběhu roku 1921 se ve Vatikánu vystřídali na návštěvách jak Edvard Beneš, tak Tomáš Garrigue Masaryk, výsledky jejich jednání o posunu tématu rozluky církve a státu však nebyly povzbuzující.

Zhoršení československo-vatikánských vztahů přinesl konec roku 1921. V tomto období byl zvolen první biskup Církve československé, Gorazd Matěj Pavlík, který odjel na slavnostní svěcení do Bělehradu. Dostalo se mu tam oficiálního přivítání československým vyslancem, který se zúčastnil i svěcení. Vatikán vnímal tuto událost jako „těžkou urážku Svatého stolce“ (Dejmek, 1993, s. 243) a požadoval, aby se československá vláda od kroků vyslance distancovala. K deeskalaci situace výrazně pomohla skutečnost, že vyslanec jednal bez pokynu vlády a spor ztratil na intenzitě, ačkoli Dejmek připouští, že se od tohoto incidentu již vztahy jen horšily.

Dosavadní rychlost, s jakou se vztahy Československa a Vatikánu posouvaly, výrazně upadla. Otázka slovenských biskupů zůstávala vyřešena jen částečně, nakolik byl Vatikán zaneprázdněn jednáním s maďarským nunciem a o návrat na trůn se snažícím Karlem Habsburským. Na konci roku 1921 navíc diplomatická mise Krofta skončila a novým vyslancem se stal Václav Pallier.

Halas (2004, s. 548) hodnotí Kroftovu misi za úspěšnou v rámci mantinelů, které pro ni byly již na začátku ustaveny. Hlavní úspěch vidí ve jmenování nemaďarských biskupů a dalších úspěchů na poli vyrovnání se s tlaky německých, rakouských a maďarských diecézí.

Odchodem Krofty však personální změny pouze začaly, neboť v roce 1923 došlo k vystřídání a příchodu nového apoštolského nuncia v Praze, jímž se stal Francesco Marmaggi. Nepříliš vřelé vztahy se obě strany snažily napravit drobnými kroky – Československo nepodnikalo ve věci rozluky a vztahu s církví celkově radikální kroky, a ty, jež podniklo, Vatikán (pokud vůbec) kritizoval jen formálně (Halas, 2004, s. 547).

Vstřícným krokem vůči Vatikánu bylo přijetí zákona č. 65/1925 Sb., který ustanovil jako nové státní svátky dvě církevní slavnosti – 5. července a 28. září (*Zákon č. 65/1925 Sb. o svátcích a památných dnech republiky Československé*, 1925, § 2). Zákon přijatý v dubnu 1925 však nezabránil vzájemnému konfliktu, který do dějin vzájemných vztahů vešel jako tzv. Marmaggiho aféra.

Na červenec roku 1925 totiž vycházelo pětisté desáté výročí upálení mistra Jana Husa. Vzhledem k tomu, že o dekádu dřív byly oslavy značně omezeny v důsledku první světové války, obával se Vatikán a pochopitelně i Marmaggi v Praze, do jaké míry a jak slavnostní bude oslava Husova svátku. Tehdejší ministr zahraničí Edvard Beneš Marmaggiho opakovaně ujišťoval, že slavit se bude v duchu národním a vlasteneckém a že oslavy nebudou demonstrací proti katolické církvi.

Napětí bylo cítit také mezi předními českými politiky, i když většina z nich chápala, že v převážně katolickém Československu není možné učinit z oslav výpad proti Vatikánu (Klimek, 1996, s. 339). Výjimku tvořil jindy smířlivý prezident Masaryk, který byl v názorovém sporu s lidovou stranou, o níž se domníval, že chce odejít z vlády a vyvolat nové volby. I proto se velmi živě angažoval v přípravách oslav připadajících na 6. července 1925.

Zákon č. 65/1925 Sb. totiž ustanovil jako státní svátek i výročí upálení Jana Husa, což Vatikán nesl nelibě, ale v kontextu zmíněných dvou církevních svátků vydal jen velmi mírnou kritickou nótu. Masaryk se zachoval zvláště: „*Prezident spatřoval v první oslavě státního svátku Jana Husa rovněž možný podnět k roztržce s Vatikánem, kterou si na rozdíl od E. Beneše – vroucně přál.*“ (Klimek, 1996, s. 340)

Prezident nechal v den státního svátku na Pražském hradě vyvěsit vlajku s rudým kalichem, a i když ji po doporučení ministra Jiřího Stříbrného záhy nechal svést, způsobilo to mezi katolíky velké pobouření. Na protest proti tomuto jednání (a také okázalých a bouřlivých oslav výročí upálení Jana Husa) odjel na další den apoštolský nuncius Marmaggi z Prahy a Vatikán s Československem přerušil diplomatické styky.

Zatímco prezident byl spíš pro rozmlúku, strany vládní koalice se shodovaly na tom, že rozluka církve a státu musí proběhnout v mírnějším tónu, nijak ale nepopíraly, že k ní rovněž směřují, jak naznačil i tehdejší poslanec Matoušek (1925, s. 143–144).

Ministr zahraničí Beneš chtěl vzniklou situaci rychle urovnat. Po vzoru diplomatických zvyklostí však musel také odvolat vyslance Palliera do Prahy. Česká politická scéna požadovala vyvození zodpovědnosti, která nabyla podobu demise ministra Stříbrného o necelé dva týdny později. Klimek (1996, s. 342) konstatuje, že Masaryk nepřijal Stříbrného demisi lehce, nesouhlasil s ní, ale uvědomoval si, že aféra musí mít nějaké hmatatelné následky. Od této doby vystupoval Masaryk neústupně jen v osobní rovině, oficiální záležitosti týkající se Vatikánu plně svěřil vládě.

Diplomatický styk Československa a Vatikánu se z úrovně vyslanců snížil na úroveň chargé d'affaires. Vatikán více než rok neměl zájem o pokračování ve vyjednání dohody o fungování státu a církve, názor změnil po přijetí smířlivého zákona o platech duchovních a financování kněžských seminářů, na nichž se nově podílel také stát. Zlepšení vztahů s Vatikánem pochopitelně znamenalo další odklad definitivní rozluky státu a církve.⁵

Znovuotevření vztahů s Československem signalizoval Vatikán vysláním diplomata Pietra Ciriaciho, který v dubnu roku 1927 absolvoval schůzku s Kroftou. Základním bodem setkání bylo urovnání sporu o Jana Husa, Vatikán v červenci téhož roku bedlivě sledoval účast vládních politiků na oslavách výročí dne upálení Jana Husa.

Diplomatický úspěch se dostavil o měsíc později, kdy byl Krofta přijat papežem Piem XI. ve Vatikánu a vzájemně se dohodli na tom, že urovnání vztahů je pro obě strany nejvyšší prioritou.

Připravená dohoda, označená jako *Modus vivendi*, byla sepsána koncem roku 1927 a uznána jako platná oběma státy na začátku února roku

1928.⁶ Dohoda sama je rozsahem krátká, psaná francouzsky a obsahující pouze šest článků. Modus vivendi fungoval až do doby, kdy jeho platnost popřela nacistická okupace a poválečný komunistický režim. (Halas, 2004, s. 555)

Důsledkem přijetí Modu vivendi bylo obnovení diplomatických misí na nejvyšší úrovni, což znamenalo příjezd nového nuncia Ciriaciho do Prahy a velvyslance Radimského do Vatikánu.

4 Modus vivendi

Dohoda stanovuje přísně československou duchovní správu na území Československa, a to ať již územní, nebo řádovou – řády musejí zřídit provincie v Československu, nebo být řízeny přímo generálním domem příslušného řádu. Hranice diecézí musí být v souladu s hranicemi státu.

Vatikan se zavazuje posílat jména zamýšlených kandidátů na arcibiskupy, biskupy a další významné církevní hodnostáře československé vládě k vyjádření, zda u daného kandidáta neexistují politické překážky bránící jeho jmenování.

Jmenování církevní hodnostáři skládají rovněž přísahu věrnosti československému státu a úkolem vlády Československa je uzpůsobit legislativní předpisy tak, aby výše uvedené bylo umožněno (Modus vivendi, 1928).

Halas (2004, s. 556) za významné vítězství Československa označil ustanovení hranic diecézí shodných s hranicí státu. Tím je jasně stanovena působnost slovenských biskupů a omezen vliv biskupů maďarských.

Závěr

Předložená literární studie postihuje první desetiletí od vzniku první Československé republiky a předkládá souhrn problematiky vztahu církve a státu ve dvou odvětvích: vzdělávání a zahraniční politiky. Nabízí názory jednak anticírkevních, tak směrem k církvi smířlivých učitelů a ředitelů, to vše v kontextu vyjádření tehdejších politiků. Poskytuje tak autentický pohled aktérů vzdělávání na jeho správu a průběh.

Příspěvek je možné vnímat jako základ budoucích studií postihujících jednotlivá oborová specifika, jako rámec, v němž proběhne další

zkoumání dopadů sekularizace např. na výuku občanské nauky či filosofie v období První republiky.

Poznámky:

¹ Zůstává bohužel pravdou, že koncepce herbartismu nebyla všeobecnou veřejností správně pochopena, resp. účinně uvedena v praxi. Jak známo, Herbart navrhl čtyřfázový model učení, v němž je vedle memorování a systematizace faktů nezastupitelná role aplikace získaných poznatků. Tento čtvrtý bod Herbartovy koncepce však zůstával často opomenut, což vedlo ke zkreslenému a negativnímu vnímání pojmu herbartismus.

² Na jedné straně Halas (2004) píše, že bylo toto nařízení vykládáno až jako pobídka k výslovnému zakázání školních modliteb. Na straně druhé píše tehdejší učitel Vladimír Haderka, že na mnohých školách se povinné modlení stále dodržuje. Píše totiž, že „lidé nejsou totiž ke svobodě vychováni, a tak jest nutno nařizovati dle bývalých dob.“ (Haderka, 1919, s. 71)

³ S drtivou převahou katolického vyznání. Zhruba milion stoupenců měla církev evangelické a údaj o Církvi československé jsme již zmínili.

⁴ Ve smyslu zákonů vzniklých po roce 1918, bez zřetele k zákonům recepčním.

⁵ Dalším důležitým faktorem bylo zastoupení Československé strany lidové ve všech vládách v období let 1921–1938.

⁶ Halas (2004, s. 554) upřesňuje, že se nejednalo o konkordát, a proto nemusel být Modus vivendi ratifikován parlamentem, nýbrž stačilo uznání platnosti dohody oběma stranami. Za Československo dohodu uznala vláda.

Literatura:

ČORNEJOVÁ, I., KASPER, T. et al. *Velké dějiny zemí Koruny české: Školství a vzdělanost*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2020.

DEJMEK, J. Počátky diplomatických vztahů mezi Československem a Vatikánem (1920–1921). *Český časopis historický*, 1993, roč. 91, č. 2, s. 224–246.

HABRMAN, G. Několik slov o našem školství. *Komenský: časopis pedagogický*, 1920, roč. 47, č. 14, s. 209–210.

- HADERKA, V. O modlení před vyučováním. *Komenský: časopis pedagogický*, 1919, roč. 47, č. 5, s. 71–72.
- HÁLA, J. Poznámka k reformě. *Pedagogické rozhledy*, 1920, roč. 30, č. 1–2, s. 50–56.
- HALAS, F. X. *Fenomén Vatikán*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004.
- CHLUP, O., KUBÁLEK, J., UHER, J. *Pedagogická encyklopedie: II. díl*. Praha: Novina, Tiskařské a vydavatelské podniky, 1939.
- KÁDNER, O. Masarykovy názory pedagogické. *Pedagogické rozhledy*, 1920, roč. 30, č. 1–2, s. 1–5.
- KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství: druhý díl*. Praha: Sfinx Bohumil Janda, 1931.
- KLIMEK, A. *Boj o hrad I: Hrad a Pětka*. Praha: Panevropa Praha, 1996.
- MASARYK, T. G. *Cesta demokracie I*. Praha: Masarykův ústav AV ČR, 2003.
- MATOUŠEK, J. *O československé politice za poslední dva roky 1924–1925*. Mladá Boleslav: Národní zájmy, 1925.
- MERTA, F. Malý školský zákon. *Komenský: časopis pedagogický*, 1922, roč. 49, č. 12, s. 174–175.
- Modus vivendi* [online]. 1928. [cit. 26. 9. 2022] Dostupné z: <http://spcp.prf.cuni.cz/dokument/modus.htm>.
- POSPÍŠIL, B. K otázce reformy školské. *Pedagogické rozhledy*, 1919, roč. 29, č. 5–6, s. 161–186.
- Programové prohlášení vlády ze dne 24. 10. 1922* [online]. 1922. [cit. 26. 9. 2022] Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1918-1938-csr/antonin-svehla-1/ppv-1922-1925-svehla.pdf>.
- Sčítání lidu v republice Československé ze dne 15. února 1921*. Praha: Státní úřad statistický, 1924.
- ŠIMÁNĚ, M. *České menšinové školství v Československé republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2019.
- Ústavní listina Československé republiky* [online]. 1920. [cit. 26. 9. 2022] Dostupné z: https://www.psp.cz/docs/texts/constitution_1920.html.
- VRÁNA, S. Několik slov o našem školství. *Komenský: časopis pedagogický*, 1921, roč. 48, č. 11, s. 158–159.
- VRÁNA, S. Stát, škola, církve. *Komenský: časopis pedagogický*, 1919, roč. 47, č. 1, s. 2–6.
- VYSKOČIL, B. Náboženství a Masaryk. *Pedagogické rozhledy*, 1919, roč. 29, č. 1–2, s. 1–4.
- Zákon č. 65/1925 Sb. o svátcích a památných dnech republiky Československé*.

Kontakt na autora příspěvku:

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

Poznámky