



Mezinárodní redakční rada:

prof. Dr. Bettina Alavi (Pädagogische Hochschule Heidelberg)
prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze),
doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c. (emeritní profesor Univerzita
Palackého v Olomouci),
doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě)
doc. dott. Giuseppe Maiello, Ph.D. (Universita degli Studi di Napoli
„L'Orientale“, ITA)
prof. Dr. phil Dr. habil. Mihály Sári (Hochschule „Eötvös József“ Baja, HUN),
prof. PhDr. Erik Mistrík, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
doc. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě),
dr. hab. Małgorzata Świder (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL)
dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL),
prof. PeadDr., Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D. (Ústav pro soudobé dějiny
AV ČR, v.v.i.)
prof. Dr. Rudolf Wichard (Pädagogische Hochschule Schwäbisch
Gmünd, GER).

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

Technický redaktor: Václav Kotrman

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství Epocha s. r. o.
Praha 2017

Vychází dvakrát ročně

Reg. č.: MK ČR E 19778

ISSN 1805-3963

Obsah

<i>Naděžda MORÁVKOVÁ</i> : Zalidněme školní dějepis. Několik důvodů pro systematické zařazení metod orální historie a ego-historie do didaktiky dějepisu	4
<i>Eva NIKLESOVÁ</i> : Možnosti využití politických televizních diskusí v rámci mediální výchovy (se zaměřením na gymnaziální vzdělávání).	15
<i>Pavel KRÁKORA, Zdenka NOVÁKOVÁ</i> : Proměny národnostní struktury českých zemí – historický nástin a legislativní rámec od roku 1945 do současnosti.	35
<i>Lukáš VALEŠ</i> : Sametová revoluce na místní úrovni jako součást výuky soudobých dějin na středních školách11.	53
<i>Slavoj TOMEČEK</i> : Mezipředmětové vztahy ve výuce společenskovedních předmětů a dějepisu	75
<i>Zdeněk NOVOTNÝ</i> : Význam filosofie ve vzdělávání	93
<i>Julie JANKOVÁ</i> : Historické prameny v dějepisném vyučování pohledem empirického výzkumu	100
<i>Tomáš JARMARA</i> : Demokracie a aktivní občan ve školní praxi	128
<i>Jan PODZIMEK</i> : Zdi a ploty v kontextu migrace.	143
<i>Ludmila TOMÁŠKOVÁ</i> : Migrace na konci druhé světové války a její vliv na osidlování měst v západním Německu	157
Recenze	
<i>Miroslava DLUHOŠOVÁ</i> : VALA, Jaroslav, KUSÁ, Jana a kol <i>Text jako učební úloha: teorie – výzkum – aplikace</i>	172

**Zalidněme školní dějepis.
Několik důvodů pro systematické zařazení metod orální
historie a ego-historie do didaktiky dějepisu**

Naděžda MORÁVKOVÁ

**Let's personify school history. Several reasons
for the systematic inclusion of oral history and ego-history
into didactics of history.**

Abstract: Possibilities of work with the witnesses and possibilities of ego-history in the didactics of history are considerable and still full of challenges. The paper describes the methodological occasions in combination of classical educational media and oral historical documents in teaching school history. It is about importance of oral history for teaching in general. Contribution consists mainly in personalization of school history, a defence against a black and white perception of the past or in mediating an authentic historical record in the history of everyday life. But it is also address to the difficulties which this method could bring in a school education. It presents several examples of good practice from author's own experience.
Key Words: Methodology of history; oral history; ego-history; history of everyday life

Úvodem o nástrahách černé a bílé v barevné škále obrazu minulosti
Naše historická zkušenost nám zprostředkovává porozumění přítomnosti a implikuje budoucnost. Již od starověku lze pozorovat snahu vládnoucích kruhů ovlivňovat obraz minulosti v povědomí společnosti

ve svůj prospěch a využívat k tomu zejména historickou edukaci. Dějepis má tradičně značný význam v celkovém vzdělání a výchově, přispívá k socializaci jedince, budování jeho mravního profilu, ovlivňuje tvorbu hodnotové škály zejména ve vztahu ke společnosti, rodině, zakládá budoucí politickou orientaci a motivaci. Mnohokrát byl tento potenciál historie využit i zneužit. Školní dějepis vlastně čelí tomuto různě silnému tlaku a nebezpečí služebnosti vládnoucímu establishmentu neustále. Nejprůhledněji je to rozeznatelné v dobách autoritativních vlád. V minulosti jsme toho byli svědky mnohokrát a nemuselo jít ani přímo o nepravdivou interpretaci historických faktů. Stačila manipulace s výběrem témat historického učiva, tedy výběrem toho, o čem se bude učit a o čem se bude mlčet. Ani demokratická období však nejsou schopna dějiny ochránit před různými snahami o zkreslování a manipulaci s obrazem minulosti. Současná doba je manipulací s fakty a se skutečným obrazem reality v myslích lidí ohrožena ještě více než tomu bylo kdy předtím. Moderní média vyzbrojena nebývalým technologickým pokrokem coby nástroj ovlivňování historického a politického povědomí k tomu svým potenciálem přímo svádějí. Umožňují nejen laickou a nekompetentní edukaci veřejnosti, a to i s nebývalou a zejména nekontrolovatelně širokým dopadem, ale i záměrnou sofistickou propagandu, která bývá maskována jako objektivní zpravodajství nebo právě jako edukace. Na školní výuku dějepisu jsou tak kladeny daleko vyšší nároky, než tomu bylo v minulosti. Dávno již nestačí faktograficky hodnotný a metodologicky účinný výběr učiva. Je daleko důležitější zaměřit se na formování postojů a hodnot, zaměřit se na budování kompetence sebevzdělávání a schopnosti vyhledat si samostatně pokud možno co nejpravdivější a neobjektivnější informace, na schopnosti argumentovat a reagovat na argumentaci, na budování obranyschopnosti proti nejrůznějším snahám o manipulaci a zavádějícím tvrzením. Odideologizování školního dějepisu a eliminace „historiografických aktivit“ médií je přirozeně obtížně dosažitelný ideál, k němuž lze ovšem limitovat, či se o to alespoň snažit.

Média a současná všudypřítomná snaha o hyperinformovanost v každém směru jsou však pro dějepis, ale i pro další školní obory nebezpečná i tím, jak vyvolávají zdání, že veškeré poznání lze rychle a bezpracně najít na internetu a oslabují tak motivaci zabývat studiem. Historické vzdělání však

nespočívá v sumarizaci a memorování faktů, nýbrž v jejich interpretaci, uvedení do souvislosti a aplikaci, tedy využití k orientaci v přítomnosti. To již je kompetence, která má-li být vybudována, klade na schopnosti učitele dějepisu značné odborné nároky. Aplikaci poznatků o minulosti se věnuje jedinec mnohokrát denně a velmi záleží na tom, zda si minulost správně vyložil a vytvořil si o ní korektní obraz. Souvisí s tím i další problém, jež přináší hyperinformační doba, a to útok na ochotu žáků a veřejnosti vůbec zabývat se minulostí jako takovou. Historické poznání je často nahrazováno líbivými a senzačními tématy z historie, vytrženými ze souvislosti a zpracovanými podbízivým a na skutečná historická fakta rezignujícím či částečně rezignujícím způsobem. Forma je upřednostňována před obsahem. Při absenci vyvážené historické edukace však hrozí, že tyto texty nahrazují komplexní dějepisnou výuku a právě ony utvářejí historické povědomí společnosti. To je nebezpečný a o zneužití si říkající precedens.

Snaha o manipulaci s obrazem minulosti přitom nemusí být záměrná. Může vznikat dokonce i v dobré víře tvůrců didaktických materiálů, edukačních médií a tematických plánů školního dějepisu. Stále ještě žijeme v době, kdy se naše společnost vypořádává s následky předcházejícího politického režimu. Přírozenou reakcí společenských věd a historie na zamlčování a manipulaci s fakty, kdy minulost byla vykreslována černobíle, rozlišovala kladnou a zápornou či vetovanou historii, se stala všeobecná snaha o nápravu těchto chyb v jednotlivých konkrétních tématech, ať už to byla např. legionářská témata, západní zahraniční odboj za druhé světové války, zločiny komunismu v padesátých letech, přehmaty kolektivizace a dosídlování pohraničí, historie roku 1968, role státní bezpečnosti, politika mocností v poválečném období atd. Nastal všeobecný příklon k druhému extrému, tedy výhradnímu zaměření se na nápravu těchto chyb historiografie. Je velmi chvályhodné, že didaktika dějepisu po roce 1989 získala, ať už z institucionální provenience či z řad nadšených pedagogů a dobrovolných sdružení, značné množství edukačních materiálů, pomůcek, alternativních vzdělávacích textů a zejména digitálních učebních pomůcek, často velmi dobré úrovně a často zdarma distribuovaných rovnou na školy do rukou praktických učitelů dějepisu. V tomto směru takové pomůcky zaplnily bílá místa školního dějepisu nebo napravily nekorektní interpretaci dějin. Za to je potřeba vyjádřit tvůrcům z okruhu portálu

Moderní dějiny, RVP, společností Člověk v tísní, Jeden svět na školách a dalších poděkování. Vyvstal však jiný problém. Vzhledem k tomu, že tyto pomůcky jsou velmi uživatelsky vlídné a dostupné, učitelé základních a středních škol, zejména začínající učitelé bez přímé prožitě zkušenosti období z tematického oddílu nejnovějších dějin popřávají těmto pomůckám a textům nebezpečnou exkluzivitu. Zkrátka požívají jen je. Tím se ovšem vracíme zpátky k černobílému obrazu minulosti. Nikdy však není vše jen špatné nebo jen dobré. Žák musí od svých prvních dějepisných, ba vlastivědných krůčků chápat, že minulost byla stejně pestrá jako je přítomnost, a musí si umět minulé časy představit jaksi osobně. V opačném případě výlučná démonizace nedávné minulosti vede k tomu, že nastupující generace nerozezná varovné signály přítomnosti. „Není přece ještě tak špatně, démonická doba, kterou zažili naši předkové, vypadala mnohem hrozivěji, byla to doba absolutně temná, jak jsme se dozvěděli v dějepisu, tu bychom poznali“, domnívají se. To je zavádějící způsob myšlení. Negativní rysy doby jsou tu vedle pozitivních, nikdy není všechno špatné, ale i přesto je potřeba se proti onomu špatnému vzepřít a dobré podpořit. Mnohé věci, které byly příčinou historických problémů v době minulé, jsou tu pořád, jen někdy v jiné podobě či sofistikovane maskované. Nežijeme v tak ideálně odlišné době a fukuyamovský konec dějin se zatím nerýsuje. Proto je potřeba, aby didaktika dějepisu sledovala především vyvážený obraz minulosti. Vzdělaný a připravený učitel dějepisu by měl umět vykreslit i kladné stránky minulé doby a neměl by se toho bát. Měl by se umět vyvarovat nástrah nostalgického zastírání problémů minulosti stejně jako její démonizaci. Jen tak lze usilovat o vyváženost ve výuce moderních dějin.

Ontodidaktika dějepisu a možnosti využití metod oral history a ego-historie

V české historiografii i v českém školním dějepisu dlouhodobě přetrvává postřehnutelná inklinace k jisté faktografičnosti. Je to dědictví pocházející ještě z dob pozitivistických a ochota vystoupit z jeho sevření se jeví menší, než lze pozorovat v jiných národních dějepisných kurikulech mnoha vyspělých evropských států (Gracová – Beneš, 2011, s. 139 –172). Právě

mikrohistorie, ego-historie stejně jako regionální dějiny jsou vhodnou cestou, jak faktografičnosti školní výuky čelit. A vhodnou metodou pro didaktickou aplikaci těchto přístupů k historické vědě je právě metoda orální historie. Připomeňme, které klíčové kompetence je tato metoda schopna především rozvíjet. (RVP ZV, RVP G).

Kompetence k učení

Kompetence komunikativní

RVP ZV

- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem;
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi;

RVP G

- s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu
- efektivně využívá moderní informační technologie;
- vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci;
- prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem;
- rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpreтуje přijímaná sdělení a věcně argumentuje;

v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění;

Kompetence sociální a personální

RVP ZV

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovním prostředí pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce;
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;

RVP G

- odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání na chování podle toho koriguje;
- aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů;
- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii;

Kompetence občanské

RVP ZV

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;

RVP G

- respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí;

- rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání.

Pomůcek a materiálů pro dějepisné učivo, jež mohou pomáhat budovat pestrý obraz minulosti přitažlivou a personalizující cestou, stále není dostatek. Ontodidaktika dějepisu se v této oblasti teprve začíná viditelněji angažovat, i když kompetence kritického myšlení u žáka a prostředky k jejímu vytváření patří mezi priority oboru už od devadesátých let. Jednou z oblastí, kterou je možné v tomto směru využít, je i orální historie a ego-historie. Jedná se o „vpuštění“ pamětníka a jeho životního příběhu do vyučování. Historiografie tyto metody používá již běžně, v oblasti mikrohistorických sond do minulosti, jako základní i ilustrující historický pramen či prostředek nezbytný k interpretaci „němého“ archivního pramene z nedávné minulosti, jako prostředek k představení minulosti v jejím antropologickém rozměru. Ani v didaktice dějepisu se zdaleka nejedná o novinku. Odhlédneme-li od klasických besed s pamětníky, oral history je právě jednou z nejčastějších metod při vytváření pomůcek a materiálů k oněm výše jmenovaným tématům, která se podílejí na nové černo-bílosti moderních dějin. Orální historie ve výuce však má značný potenciál právě při budování pestrého obrazu minulosti v představách žáků, při vykreslování každodenní dějin předků a vytváření personalizovaného pojetí dějepisu. Jedná se o metodu, která má však i četná úskalí. Katedra historie plzeňské Pedagogické fakulty a její Středisko orální historie SOHI věnuje výzkumu problematiky orální historie v teorii vyučování dějepisu dlouhodobě značnou pozornost. Aplikace vyučovacích projektů pracujících s pamětníkem, jeho vzpomínkami a biografií je jednou z priorit v rámci pedagogických praxí a jejich analýzy a reflexe v oblasti didaktických metod nejen moderních dějin. Žitý rozměr učebnicových témat a autentičnost osobního příběhu jsou mocné nástroje. Konkrétní metodické postupy a dílčí aktivity jsou velmi pestré a záleží na možnostech, nápaditosti a schopnostech učitele, od přímých návštěv pamětníka ve výuce, které jsou nejnáročnější, přes zprostředkované a sestříhané výpovědi v podobě audionahrávek či videonahrávek, tematické školní minivystavy s námětem všedního dne v minulosti (např. nakupování, veřejné a domácí stravování, možnosti využití volného

času, oblékání a móda, bydlení, cestování, doprava, škola, vzdělávání atd.) vytvářené žáky, retro minimuzea, tematické vycházky s pamětníkem po okolí školy, městě či vsi, práce s fotografiemi, dobovým tiskem, deníky, korespondencí, retro maškarní den, dědečkův facebookový profil atd., (jmenuji zde jen namátkou několik příkladů naší dobré praxe) až po dlouhodobé projekty vznikající zpravidla v součinnosti s dalšími vyučovacími předměty, např. pátrání po zapomenutých osobnostech, významných místech a událostech z nedávné minulosti. Zde bývají žáci často i nedoceněnými sběrateli hodnotných historických pramenů. Je však potřeba, aby učitel, který zvolí pro dosažení vyváženého a realistického obrazu nedávné minulosti jakýkoliv orálně historický postup, byl v této oblasti dostatečně vzdělán a připraven čelit jejím úskalím a nástrahám. K těm nejčastějším úskalím patří především charakter lidské paměti, nebezpečí voluntaristického výkladu události, jednostranný a emotivně deformovaný přístup k minulému, osobní zábrany pamětníka či žáka nebo přílišné rozmělnění základního učiva a únik od celku k atomizovaným jednotlivostem. Ty pak mohou zaujmout místo vyváženého obecného pohledu na minulost, což není žádoucí.

Právě zde se otevírají možnosti pro erudovanou edukaci a přípravu budoucích učitelů v rámci orálně historické metody jako metody vyučovací. Přestože v moderní historiografické odborné literatuře najdeme dnes již i v českém jazyce velmi relevantní tituly v rámci tematiky metody orální historie (např. Vaněk, 2003), v oblasti didaktické se odborná literatura o této metodě zatím omezuje spíše na odborné studie a články, vysokoškolské kvalifikační práce studentů, popřípadě praktické texty zaznamenávající příklady dobré praxe, sdílené učiteli navzájem. Chybí nejen literatura, metody „živé historie“ stále ještě nezaujaly své místo v přípravě budoucích učitelů jaksi systematicky. Na jedné straně je to pochopitelný problém přece jen ještě „mladé“ didaktické metody, na straně druhé je to však i přetrvávající protitlak z řad samotných některých učitelů, historiků či dokonce z řad veřejnosti, vyplývající z výše jmenovaných úskalí metody či dokonce z důvodů ideologických.

Dalším problémem je, že erudovaných odborníků, kteří jsou ochotni či mají možnost metodu oral history vyučovat přímo v jejím didaktickém pojetí, pro budoucí učitele dějepisu, a kteří současně mají i pedagogické

zkušenosti a vzdělání v oblasti teorie vyučování, není mnoho. České pedagogické fakulty se teprve nedávno vydaly dlouho žádanou cestou emancipace oborových didaktik (Stuchlíková, Janík a kol., 2015), jež se staly v devadesátých letech obětí scientometrického a čistě oborového, nedidaktického zaměření jednotlivých kateder na fakultách. Jen málo akademiků se chtělo zabývat didaktikou svého oboru, neboť didaktiky byly považovány nikoli za samostatný vědní obor, ale za pouhou aplikaci vědního oboru. Dodnes se nelze v oblasti didaktiky dějepisu v rámci České republiky habilitovat, doktorské studijní programy v tomto oboru lze absolvovat na pouhých dvou univerzitách, přičemž doba, kdy se vůbec podařilo tyto programy akreditovat, je vlastně nedávnou minulostí a dlouho se na tuto možnost čekalo. Také příležitostí odborně publikovat přímo v oboru didaktiky dějepisu tak, aby výstup byl ohodnotitelný v rámci známých zásad hodnocení vědy a výzkumu a přinesl kýžené RIV body, je méně než v historických oborech samotných. Jak je patrné, objektivní podmínky pro rozvoj a modernizaci didaktiky dějepisu v českém prostředí nejsou nejprůzračnější. Připočteme-li k tomu to, že se i přes dlouhodobé snahy o vytvoření národního stavovského orgánu, jakéhosi sdružení didaktiků dějepisu, věc stále nedaří, není divu, že modifikace pregraduální přípravy učitelů dějepisu je pomalá a impulzy k její modernizaci dlouho čekají na reflexi ve studijních programech fakult vzdělávajících učitele. Navíc lze z těchto důvodů pocítovat absenci celostátního konsensu v oblasti kýžených směrů, jimiž se má ubírat kurikulární reforma dějepise výuky. Není proto nijakým překvapením, že nezaplňovaný prostor pak často vyplňovaly laické a někdy až amatérské přístupy k řešení nastíněných problémů školního dějepisu. V případě didaktické aplikace metody orální historie tomu tak bylo o to více, že metoda je nová a ve výuce teoreticky a metodologicky neukotvená. To je ideální situace pro voluntaristické uchopení věci.

Závěr

V současné době lze naštěstí pozorovat, že se blýská na lepší časy a také didaktická aplikace dějepisu se emancipuje opět mezi uznávané vědní obory. Rozvíjí se odborný výzkum v rámci oborových didaktik v celostátním

měřítku. S potěšením lze kvitovat i nárůst a kvalitu odborné literatury v oblasti didaktiky dějepisu (Stuchlíková – Janík a kol., 2015; Krákora – Cingelová – Kopeček – Vaníčková, 2017 a další). Také plzeňská dějepiseňská ontodidaktika je na vzestupu a autorka textu doufá, že její obohacení o metody orální historie a ego-historie v teoretickém i praktickém pojetí budou užitečné celé české učitelské obci a přinesou posun teorie vyučování dějepisu směrem, který z předloženého textu vyplynul jako nanejvýš žádoucí. Naznačenou problematikou se systematicky zabývá také Středisko orální historie při plzeňské katedře historie Fakulty pedagogické. Většina odborných statí a studií odborného periodika *MEMO*, jež středisko vydává, zejména v rámci jedné z jeho rubrik – Didaktická aplikace orální historie, se týká právě možností využití metody orální historie k personalizaci a individualizaci dějepiseňského učiva. Praxe ukazuje, že pozitivních výsledků se opakovaně dosahuje uplatňováním oral history metody v projektovém vyučování. To samo o sobě poskytuje nutný časový prostor pro její použití i didaktické vytěžení, umožňuje pedagogovi reflexi výsledku. Osobní, často i rodinný rozměr použití metody přináší do výuky emocionalitu a zvnitřnění učiva, jež samy zakládají naději na hloubku a trvalost takto osvojené látky. Plzeňští studenti učitelství dějepisu mají navíc možnost studovat didaktickou aplikaci metody oral history formou speciálního předmětu v bakalářském i magisterském programu. Lze si jen přát, aby ji v budoucnu uměli účinně využívat k vykreslování co nejrealističtějšího obrazu minulosti v myslích žáků, tedy těch, kteří budou tvůrci a nositeli budoucnosti.

Literatura:

- GRACOVÁ, B., BENEŠ, Z. History didactics in the Czech Republic. In ERDMANN, E., HASSBERG, W. (eds.) *Facing, mapping, bringing diversity. Foundation of a European discourse on history education I – II*. Schwalbach: Wocheschau Verlag, 2011.
- GÜNTHER-ARNDT, H. *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 2003.
- HUDECOVÁ, D. *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepiseňském vyučování*. Praha: SPL Práce, 2007.
- KRÁKORA, P., CINGELOVÁ, G., KOPEČEK, P., VANÍČKOVÁ, V. *Tak trochu jiné soudobé dějiny*. Praha: EPOCH, 2017.

MEMO. *Časopis pro orální historii/Oral History Journal*, 2011 – násl. ISSN 1804-753X (Print); 1804-7548 (Online).

MLYNARČÍKOVÁ, H. *Alternatívna koncepcia dejepisu a jej možnosti na školách*. Bratislava: MPC, 2007.

VANĚK, M. *Orální historie. Metodické a technické postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003.

STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. a kol. *Oborové didaktiky. Vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2004.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, znění z 1. 7. 2007. (RVP ZV). Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia platný od 24. 7. 2007. (RVP G). Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

Kontakt na autorku příspěvku:

PaedDr. Naděžda Morávková, Ph.D.

Katedra historie

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni,

Vešslavínova 42

306 19 Plzeň

e-mail: moravkov@khi.zcu.cz

Možnosti využití politických televizních diskusí v rámci mediální výchovy (se zaměřením na gymnaziální vzdělávání)

Eva NIKLESOVÁ

The Possibilities of Utilization of TV Discussions within Media Education (with Focus on Gymnasium 's Education)

Abstract: The paper deals with the possibilities of educational use of the Czech political television debates within the integration of the cross-cutting theme of Media Education especially in the educational fields Civil and Social Sciences, Czech Language and Literature and History. The paper attempts to capture various aspects of the views of this type of program (source of information on current political events, part of pre-election campaigns, marketing tool for self-presentation of politicians, demonstration of current trends in mediated communication, material for analysis of persuasion strategies, etc.). The aim of the contribution lies in the general effort to link the development of media and political literacy and political socialization (especially) to students of grammar schools.

Key Words: Framework Education Programme for Secondary General Education (Grammar Schools), media literacy, political television discussion, mediated political communication, pervasive, political marketing

Úvod – proč analyzovat politické televizní diskuse v hodinách mediální výchovy (nejen) na gymnáziích?

V rámci úvah o rozšíření nabídky prakticky využitelných podkladů pro začlenění mediálněvýchovných prvků do běžné výuky je možno vyjít ze samotné podstaty průřezových témat, která „vstupují do vzdělávání jako témata, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální“ (RVP G, 2007, s. 65), a (nejen) v době před parlamentními a prezidentskými volbami v České republice využít různými způsoby materiál v podobě politických televizních diskusí. Tato úvaha se rovněž dotýká myšlenky, podle níž má „pro získání rozhodujících politických postojů zásadní význam střední škola“ (David, 2003, s. 60). Smyslem začlenění analýz politických televizních diskusí do výuky nejen na gymnáziích by tedy mělo být vzájemné propojování rozvoje mediální¹ a politické gramotnosti² i s cílem rozvoje tzv. politické socializace³, neboť právě rozvoji politické gramotnosti (*political literacy*)⁴ je v našem edukačním prostředí věnována nedostatečná pozornost, nemluvě o malém zájmu mladé české generace o politické dění.⁵

Přestože můžeme předpokládat, že i zájem o sledování politických televizních diskusí je u mladé generace minimální, může vyučující – kromě níže uvedených konkrétních námětů pro práci s těmito mediálními výstupy ve výuce – se studenty diskutovat o možné souvislosti s volebním chováním a rozhodováním, o otázce případného působení politických televizních diskusí na nerozhodnuté voliče⁶, o tom, zda a proč tyto pořady sledují jejich rodiče, prarodiče a jiní příbuzní, zda tyto pořady sami považují za efektivní způsob oslovení širokého publika (včetně potenciálních voličů, kteří o aktuální politické dění běžně jeví jen malý zájem), zda jejich příbuzní či známí chápou politické televizní diskuse jako (nedílnou) kulisu či součást nedělního oběda apod. Vyučující rovněž může vyjít z **případných** předchozích hodin zaměřených na rozvoj mediální gramotnosti a z obecně známých skutečností, např. z toho, že: média jsou ovlivňována vlastními ekonomickými zájmy a disponují vlastní výrobní logikou, že velká většina politického dění se odehrává přes média, že média jsou hlavním a někdy jediným zdrojem poznatků o politice a politicích a že pro politické strany a politiky je žádoucí být co nejčastěji v médiích, protože k mediální realitě máme snazší přístup než k podstatě politiky.⁷

Výběr politických televizních diskusí za účelem jejich využití při začlenění průřezového tématu Mediální výchova⁸ do výuky na gymnáziích dále souvisí s tím, že tyto pořady představují jednu z nejdůležitějších inovací komunikace v politických kampaních, mají tzv. sociální dopad⁹, stávají se běžnou součástí zpravodajství, v předvolebních obdobích jsou televizní politické diskuse chápány jako důležitá a relevantní složka předvolebních kampaní a střetávají se zde pravidla a zákonitosti politické a mediální komunikace a logiky¹⁰ (televizní politické diskuse reprezentují zároveň mediální komunikát a současně před/volební nástroj).

V neposlední řadě můžeme televizní politické diskuse chápat jako vhodný vzorek pro analýzu různých aspektů v rovině verbální i neverbální komunikace, a to jak u moderátorů, tak i hostů (způsob kladení otázek, jazyková správnost, prvky kvaziargumentace, gestika, mimika a vzhled účinkujících, relevance odpovědí a mnoho dalších jevů).¹¹

V souvislosti s edukačním využitím politických televizních diskusí jde o materiál, který lze využít různými, vzájemně se prostupujícími způsoby, a to zejména ve vzdělávacích oborech Občanský a společenskovědní základ, Český jazyk a literatura a Dějepis, tedy v souladu s doporučením RVP pro gymnázia (2007, s. 78) pro relevantní způsoby implementace mediální výchovy: „Průřezové téma svým věcným obsahem souvisí především s těmi vzdělávacími obory, které mají humanitní, sociálněvědní nebo psychologickou povahu, tedy především se vzdělávacími obory: Občanský a společenskovědní základ, Český jazyk a literatura, Dějepis.“

V následující části příspěvku bude pojednáno o konkrétních možnostech využití politických televizních diskusí ve vyučovacích hodinách souvisejících s rozvojem mediální gramotnosti v návaznosti na výše uvedené vzdělávací obory.¹²

1 Politické televizní diskuse jako demonstrace současných trendů v mediované politické komunikaci (vazba zejména na vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ)

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia by případný způsob začlenění průřezového tématu Mediální výchova do vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ měl souviset s nabídkou

představ „o současných trendech v mediální produkci podmíněných masovostí mediální produkce a její orientací na zisk a spotřebu (depolitizace politických témat, zezábavňování, zestejňování“ (RVP G, 2007, s. 78). Na příkladu vybraných ukázek politických televizních diskusí můžeme právě tyto aspekty studentům demonstrovat a poukázat na způsoby depolitizace politických témat ve formě výskytu zábavních prvků (tzv. zezábavňování).¹³ Cílem je, aby studenti uvažovali o tom, že „nejde o to, že televize má zábavný charakter, ale že učinila ze zábavy přirozenou formu zobrazení jakékoli skutečnosti. Problém pak nespočívá v tom, že televize nabízí zábavná témata, ale že jakékoli téma převádí na zábavu“¹⁴ (Pravdová, 2003, online).

Na příkladu rozboru zezábavňujících tendencí v politických televizních diskusích může být ilustrováno stírání hranic mezi informační a zábavní funkcí médií s primární snahou pobavit diváka a zvýšit tak sledovanost pořadu.

Zezábavňování v **politických** televizních diskusích se může projevit například v rovině zábavně a odlehčeně laděného představení hostů z úst moderátora a z následné reakce hosta. Jako ukázkou můžeme zvolit *Otázky Václava Moravce* vysílané 22. 3. 2015¹⁵, v nichž vystupovali Andrej Babiš a Vojtěch Filip.

Václav Moravec v úvodním představování témat a hostů mohl usilovat o vzbuzení divácké zvědavosti a odkázal se na blíže nespécifikovaný výrok o vztazích ve vládní koalici z úst Václava Klause: „Harmonické vztahy panují ve vládní koalici, alespoň podle analýzy bývalého prezidenta. Koneckonců – kdo jiný zná tak dobře podobné citové vazby – třeba z dob opoziční smlouvy – než Václav Klaus.“ (2:00–2:13)¹⁶ Následně se objevuje obrazová ukáзка, v níž Václav Klaus hovoří o tom, že „Je přeci naprosto jasné, že Sobotka s Babišem se milují a navzájem se prostě potřebují a je to rub a líc téže mince a že musí hrát divadýlko před veřejností.“ (2:14–2:28) Moderátor Václav Moravec pokračoval v humorně vyznívajícím úvodu a představil hosty: „Poskytl divákům České televize v tomto týdnu analýzu citových vazeb v současné vládní koalici exprezident Václav Klaus. Nejen o lásce a nenávisti v politice přišli dnes diskutovat vicepremiér, ministr financí, lídr hnutí ANO Andrej Babiš (...) a vítám i předsedu KSČM, místopředsedu Poslanecké sněmovny Vojtěcha

Filipa.“ (2:29–2:49) Po vzájemném pozdravu všech přítomných „analýza citových vazeb“ pokračovala, nejdříve z úst moderátora směrem k A. Babišovi: „Pane ministře, nakolik je trefná Klausova charakteristika jako znalce politických lásek z dob opoziční smlouvy, že s premiérem Sobotkou hrajete před veřejností divadlo, že se vlastně milujete?“ (2:54–3:04) Host částečně přistoupil na moderátorovu komunikační hru a zábavní prvek dále rozvíjel: „Ne, určitě, my se nemilujem, já si myslím, že pan Klaus má vzpomínky na jeho vztah s panem Zemanem z doby opoziční smlouvy, ale my se určitě nemilujem a...“ (3:05–3:13) Z této ukázky je patrné, že recipient má být již od začátku pobaven, má čekat na další vývoj této komunikační hry, který přichází ve čtvrté minutě v další Babišově replice: „Protože pokud říká pan Klaus, že já někoho miluji, tak já myslím, že tradiční politické strany se milují. Oni jsou tam spolu strašně dlouho, dvacet let, nebo kolik...“ (4:11–4:18) Úvodní minuty tohoto dílu *Otázek Václava Moravce* můžeme chápat jako jeden z učebnicových příkladů dominance prvků jazykové hry a humoru s využitím odlehčeného, obrazného a nadneseného vyjádření mediálně známé osobnosti, v tomto případě Václava Klause. Je vysoce pravděpodobné, že takovýto styl podání (pseudo)informací má větší potenciál zaujmout recipienta, než by tomu bylo v případě strohého představení hostů a témat.

Jiný zezábavňující prvek v televizních politických diskusích můžeme pozorovat v dalším dílu *Otázek Václava Moravce* z 10. 3. 2013¹⁷, do něhož byli – kromě Tomáše Martince a Davida Ondráčka – pozváni Andrej Babiš a Vít Bárta. Hlavním tématem byla kvalita a cena českých a zahraničních potravin. Zábavní prvek zde byl patrný v podobě využití vizuální demonstrační pomůcky (balení toustovacích chlebů) s cílem názorné podpory argumentace o výši cen tohoto výrobku v České republice a v Německu. Andrej Babiš podotkl v návaznosti na předchozí vývoj diskuse, že „Není pravda, že by české potraviny byly drahé.“ (01:01:37–01:01:39), Vít Bárta na toto reagoval slovy: „Pane Babiši, tady je Váš PENAM, který je o 21 % procent v Německu levnější než v Čechách.“ (01:01:40–01:01:48) Andrej Babiš protiargumentoval předložením balení téhož typu výrobku od jiné firmy se slovy: „Já mám tady z Lidla nákup německého toustu, můžeme si to porovnat.“ (01:01:49–01:01:53) Václav Moravec se po této pasáži s úsměvem obrátil k divákům a uvedl komentář: „Já jenom řeknu

divákům Jedničky, ať se připraví na pohádku, zvláště děti, a ti, kteří chtějí sledovat tady souboj toustovacích chlebů, přepnou na Čtyřladvacítku.“ (01:01:57–01:02:06)¹⁸ Přestože vizuální demonstrační pomůcky se k obsahu dílu explicitně vztahovaly, hlavním smyslem začlenění tohoto zábavního elementu (a logické předchozí obeznámenosti moderátora s touto skutečností) je patrně snaha o elementarizaci a konkretizaci tématu s cílem jasnější představy o odlišných cenách potravin v ČR a v zahraničí u televizních diváků.

Další prvek zezábavňování obsahů (nejen) v **televizních** politických diskusích s cílem zvyšování divácké atraktivity se projevuje ve formě vyvolání umělého konfliktu, což je odborně nazýváno termínem *confrontation*, „konfrontace pro pobavení“ (Čmejková, 1999, online).¹⁹ Tato tendence souvisí s obecným předpokladem, podle něhož je „televizní rozhovor tím zajímavější, čím je kontroverznější a ostřejší“, moderátoři se proto „snaží kontroverzi účastníků podnítit a protichůdné postoje vyhrotit“ (Čmejková a kol., 2013, s. 58) Klasickým příkladem může být díl Otázek Václava Moravce s datem vysílání 4. 10. 2015²⁰, kterého se zúčastnili Andrej Babiš a Václav Kalousek. Vzhledem k tomu, že jde o mediálně známé politické představitele, byla účast těchto hostů avizována již v popisu charakteristiky dílu na webových stránkách pořadu: „Hádky, urážky a ostrá slova. Andrej Babiš a Miroslav Kalousek. Jsou schopni se na něčem shodnout? Pro začátek se po roce a čtvrt opět dohodli na místě a datu vzájemného střetu. Duel vicepremiéra a ministra financí s jeho předchůdcem v čele rezortu“.²¹ Výraznost, mediální atraktivita a telegeničnost²² těchto politických osobností byla použita pro propagaci pořadu na základě předvídatelné konfliktnosti, výběru a prezentaci politických představitelů, kteří představují prototypy emblematického způsobu zobrazování. Pozornost zde není zaměřena na téma, na politický subjekt, který host televizní politické diskuse reprezentuje, nýbrž na samotné osoby, což souvisí i s dalším trendem současné politické mediované komunikace – tzv. personalizace²³ a celebritizace.

Vyučující může – nejen na základě výše uvedených ukázek – se studenty hovořit o výhodnosti implementace těchto zezábavňujících a depolitizačních tendencí jak pro samotné médium (zvýšení atraktivity pořadu,

tím i sledovanosti), tak pro politické představitele (upevňování mediální známosti, tzv. lidský *product placement*, reklama na sebe samého apod.).

2 Politické televizní diskuse jako ilustrace dobové politické atmosféry a role médií v procesu mediované politické komunikace (vazba na vzdělávací obory Dějepis a Občanský a společenskovědní základ)

Přestože v současnosti formát politických televizních diskusí (zřejmě) chápeme jako obvyklou součást předvolebních kampaní v médiích²⁴, v počátcích sledovaného žánru byl takto koncipovaný způsob představení politických kandidátů považován za prvek s vysokou mírou novosti a inovativnosti.

Ve vzdělávacích oborech Dějepis i Občanský a společenskovědní základ může pedagog hovořit se studenty například o významu známého prezidentského televizního duelu vysílaného v USA v roce 1960. V tomto duelu, který byl vysílán celonárodně, který měl sledovanost cca 70 milionů diváků a který bývá označován jako počátek klasických předvolebních televizních debat, vystoupili John F. Kennedy a Richard M. Nixon. Význam této prezidentské debaty je dáván do přímé souvislosti s rostoucí důležitostí vizuální prezentace politika v médiích od 60. let 20. století a s významností telegenického způsobu vystupování.²⁵

V souvislosti s mírou důležitosti telegenického vystupování se na příkladu vystoupení těchto dvou politiků tradičně uvádí, že Richard M. Nixon sice měl velkou důvěru mezi voliči a byl zkušeným politikem²⁶, podcenil však přípravu na televizní vysílání (odmítl aplikaci *make-upu*, byl bledý, do televizního studia přijel ve špatně padnoucí košili, neoholený, přímo z oslavy, v průběhu vysílání se potil, v době před vysíláním strávil dva týdny v nemocnici se zraněním kolena atd.). Oproti tomu méně zkušený politik John F. Kennedy²⁷ byl pečlivě oholený a upravený, odpočinutý, opálený, působil telegenicky a měl zvítězit zejména u televizních diváků, neboť ti se – oproti rozhlasovým posluchačům – více soustředili na to, co viděli, nikoliv na to, co slyšeli, Nixon tedy u rozhlasových posluchačů mohl zvítězit „svými věcnými názory, přesně formulovanými větami a rétorikou.“ (Štědroň a kol., 2013, s. 63). Na druhé straně však např. Spíker (2011, s. 77) upozorňuje na přílišné zjednodušení při kladení rovnítka

mezi telegenické vystupování v televizi a následný ne/úspěch ve volbách. Podle Spiekerova názoru nelze míru vlivu politických televizních diskusí na finální volební rozhodnutí objektivně postihnout, proto tento vztah zůstává jakousi černou skříňkou.

V rámci výuky je možno pustit studentům volně dostupnou ukázkou této prezidentské debaty²⁸ a hovořit s nimi o otázkách důležitosti vzhledu v televizním vysílání, o možném dopadu vzhledu politika na volební chování, o tom, na základě čeho vznikají naše sympatie k politikům, které známe pouze z médií apod.²⁹

Studenti by v této souvislosti mohli být informováni o teorii záračné střely (resp. teorii injekční stříkačky či podkožní jehly), která „vnímá média jako zdroj silného homogenního účinku, který vyvolává okamžitou reakci“, přičemž se jedná o „retrospektivní označení pro první z fází popsat účinky masových médií časově pokrývající období od počátku do pozdních třicátých let 20. století.“ (Reifová, 2004, s. 284)

Pokud by se pedagogové chtěli zaměřit na historii politických televizních diskusí v československém a českém prostředí, nabízí se práce s projektem České televize Velké politické retro, který vznikl v roce 2010 a který – podle popisu pořadu na webových stránkách České televize – obsahuje „28 politických pořadů z uplynulých let, které mapují největší politické a společenské události novodobé historie Československa a České republiky“.³⁰ Přestože je nutno přistupovat k tomuto projektu s vědomím obtížnosti výběru „nejdůležitějších“ pořadů (hrozí nebezpečí vytvoření rovnítka mezi aspektem závažnosti, důležitosti tématu a jeho medializací) a obtížností „věcného“, „nesubjektivního“, didakticky adekvátního představení dobové politické atmosféry, může být tento projekt využit různými způsoby:

- V rovině představení dobové politické atmosféry (struktura témat, o kterých se v dané době hovořilo, zastoupení tehdejších politiků a dalších hostů, jejich případné působení i v současném veřejném životě apod.).
- V rovině proměn role moderátora (původně průvodce pořadem, který pouze kladl otázky, nestával se aktivním účastníkem diskuse, zde je možno hovořit o proměně role moderátora a jeho nestranosti – v současnosti se moderátoři politických televizních diskusí

transformovali do role „mediální autority“ (od pouhého tazatele směrem k diskutujícímu u V. Moravce; role „obyčejného člověka“ u M. Jílkové apod., což je patrné i z názvů současných diskusních pořadů – *Otázky Václava Moravce, Máte slovo s M. Jílkovou*).

- V rovině míry profesionalizace průběhu vysílání (v počátcích vysílání československých/českých politických televizních diskusí mělo jít o pokus, avšak dnes jde o konstantní složku struktury televizního vysílání; v počátcích měl diskusní pořad *Co týden dal* charakter improvizace³¹ s velkým počtem účastníků, byl neformálně laděný, připomínal spíše salonní debaty, roznášelo se pivo, zatímco s příchodem nového tisíciletí a s etablováním kultury politických televizních diskusí se jejich formát výrazně změnil – stav euforie z nového režimu byl pryč, politické strany začaly hájit vlastní zájmy a vstoupily do politické hry, což se projevilo např. otevřenými konfrontacemi v debatách s příznačnými názvy: *Karanténa, Aréna, Naostro* apod. (Eibl a Petrová, 2010, s. 23).³²

3 Politické televizní diskuse jako podklad pro analýzu persvazivních, manipulativních, kvaziargumentačních a rétorických strategií (vazba zejména na vzdělávací obory Český jazyk a literatura a Občanský a společenskovědní základ)

Výše bylo uvedeno, že politické televizní diskuse můžeme vymezit jako žánr, který v sobě zahrnuje diskurs mediální a politický. Zde se zaměříme na další charakteristiku, komunikačně-rétorickou podstatu, spočívající v dialogické výstavbě a v předkládání stanovisek a argumentů.³³ Vzhledem k tomu, že v politických televizních diskusích nepřevažuje informační funkce a že cílem je právě ono předkládání stanovisek³⁴, lze očekávat, že ambicí účastníků televizních politických diskusí bude – kromě výše uvedených sebeprezentačních aspektů – snaha přesvědčit ostatní o vlastních názorech a dosáhnout vítězství v dialogickém sporu, potvrdit převahu nad protivníkem, prokázat své řečnické umění apod.

Ve výuce by tak další rovina využitelnosti reálného materiálu v politických televizních diskusích mohla vycházet z pohlížení na tento typ pořadu jako na bohatý rejstřík demonstrací persvazivních, manipulativních,

kvaziargumentačních a rétorických strategií a taktik³⁵, například těch, které uvádí Vybíral: „Přesvědčování je naplněním persuzivní potenciality a funkce komunikování. Mezi strategie přesvědčování řadíme opakování (opakované připomínání), zdůrazňování přínosu, vyzdvihování předností a zamlčení nevýhod či rizik, strategie náhlého či postupně silícího nátlaku (stupňování), strategie ultimativní, strategie citační, odvolávající se na autority a uvádějící argumenty podložené statistikami, grafy, srovnáním, strategie prosebné (citové vydírání) Mnohé strategie jsou sofistikované v tom smyslu, že přesvědčování nemusí být na první pohled zřejmé.“ (Vybíral, 2000, s. 137)

S cílem zjistit, zda politici v televizních diskusích zakládají své výroky na pravdivých údajích, zda nepoužívají klamné a neověřitelné údaje, čísla, argumenty apod., si mohou studenti zkusit ověřovat výroky vybraných pasáží a výsledky svých analýz komparovat se zjištěními na tzv. factcheckových portálech (v českém prostředí jde o portál <http://demagog.cz/>, v prostředí slovenském <http://www.demagog.sk/>).³⁶ Cílem takto zaměřených factcheckových projektů je „ověřování pravdivosti faktických vyjádření politiků“, přičemž se sledují „pouze ověřitelná tvrzení politiků, tedy ta postavená na faktech v různých podobách, ať už to jsou numerické informace, minulé činy dané osoby (hlasování o zákonech nebo vyjádření), nebo historické události“.³⁷ Výsledky analýz na portálu www.demagog.cz jsou rozděleny do čtyř kategorií – pravda, nepravda, zavádějící, neověřitelné, včetně podrobného rozkladu odůvodnění daného výsledku. Vyučující mohou v první rovině studentům projekt představit, pro motivaci mohou doplnit, že jej realizují vysokoškolští studenti z Masarykovy univerzity v Brně. V další rovině mohou studenti vypracovat stejný či podobný způsob rozkladu výroků buď v diskusi, která byla na tomto portálu předmětem analýzy, a to s cílem porovnání výsledků týmu demagog.cz a týmu tvořeného ze studentů gymnázia, nebo použít metodiku projektu www.demagog.cz pro analýzu politické televizní diskuse jiné.

Analýzu manipulativních prostředků v politických televizních diskusích je možné dále prohlubovat. Přímoou vazbu na vzdělávací obor Český jazyk a literatura lze spatřit v rozboru například těchto prvků:

- užívání generalizujících/nepřesných výroků a označení, u nichž není možno identifikovat přesný primární zdroj výroky (např. tvrzení typu lékař/ekonom/poslanec tvrdí, že...) a neurčité označení neosobního původce děje (tzv. nepravá personifikace – lidem se to nelíbí..., veřejnost se domnívá, že...),
- pojmenování kvantitativně neurčitá (jeden ze svědků, davy občanů...),
- užívání expresivních výrazů a tzv. „cejchování“ (name calling)³⁷, jeden z nástrojů propagandy, spojování osoby nebo myšlenky s negativním symbolem, využívání slov nebo frází, které vzbuzují negativní emocionální odezvu (terorista, fašista, komunista, blázen, čecháček, estébák ad.),
- slovosled – slovo na konci věty implikuje nejdůležitější část sdělení³⁸, může však jít o záměrné vyvolání tohoto dojmu ad.³⁹

V souvislosti s užíváním kvaziargumentačních strategií lze se studenty rozebrat například výskyt prvků kvaziargumentace ad hominem/ad personam (namířený na člověka)⁴⁰, spočívající ve „vyvracení tvrzení a argumentů nějaké osoby upozorňováním na znaky této osoby, často to není argumentace v úzkém slova smyslu, ve výpovědích charakteru ad hominem často chybí zřetelný závěr“, prostředky kvaziargumentace ad populum, argumentů používaných k zavděčení se lidu (populismus) ad.⁴¹

Závěr

Politické televizní diskuse, dnes již klasická součást televizního vysílání, jsou v České (resp. Československé) republice vysílány již od roku 1990. S cílem a) demonstrovat a analyzovat proměny v mediované a veřejné politické komunikaci, b) zrealizovat výuku a c) zvýšit u studentů gymnázií úroveň mediální a politické gramotnosti byl zvolen materiál v podobě politických televizních diskusí.

Možnosti edukačního využití politických televizních diskusí byly demonstrovány zejména v návaznosti na vzdělávací obory Občanský a společenskovědní základ, Český jazyk a literatura a Dějepis, a to v souladu s vybranými doporučeními uvedenými v Rámcovém vzdělávacím programu

pro gymnázia, která se týkají jak cílů těchto oborů, tak začleňování průřezového tématu Mediální výchova.⁴¹

Ve všech představených způsobech práce s politickými televizními diskusemi ve výuce byl kladen důraz na rozvoj kritického myšlení, komunikační, vizuální, občanské a politické kompetence, na pochopení proměn v politické mediované komunikaci (nejen) v oblasti komunikačních a marketingových strategií, na rozvoj schopnosti rozpoznat relevanci argumentace a v neposlední řadě na rozvoj schopnosti uvažovat o těchto pořadech v rovině snah médií o zvyšování atraktivnosti a sledovanosti.

Poznámky:

- ¹ Mediální gramotnost v komunikačním pojetí představuje zejména „akcent na zvládnání komunikace prostřednictvím nosičů slov, písmen, zvuků a obrazů“. (Bína, 2005, s. 7)
- ² Ke vztahu mezi politickou a mediální gramotností srov. např. tento výrok: „Fundamental part of critical and engaged learning is the quest for political literacy, which, necessarily, involves media literacy.“ (Carr, 2008; Hoechsmann, 2006, cit. dle Carr, 2009, s. 3)
- ³ Politická socializace je v příručce Společenské vědy v kostce pro střední školy definována jako „komplexní proces, při kterém si jednotlivci uvědomuje politické jevy, učí se formovat vlastní politické postoje“ (Zubíková a Drábová, 2007, s. 43). Jirák a Říchová (2000, s. 6) se k podílu médií na politické socializaci vyjadřují takto: „Ať už je vztah politické a masové komunikace (tedy politického rozhodování a masových médií) vnímán a řešen jakkoli, je zřejmé, že provázanost mezi těmito dvěma fenomény je těsná, komplexní a vzájemná, a přitom nesamozřejmá, konfliktní – a hlavně nutná. Podíl médií na politické socializaci jednotlivce je svým významem srovnatelný s podílem dominantního výrobce na trhu.“
- ⁴ Ke konceptu a definici politické gramotnosti srov. např. Carol A. Cassel a Celia C. Lo, 1997, s. 317–335.
- ⁵ Např. v knize Virtualita a realita aneb Odkud mládež získává informace o světě a jak se v něm angažuje (2011, s. 11) je uvedeno, že: „Hlavní

důvod nezájmu mladých lidí o politické dění v ČR je obecný nezájem o politiku (65 %) a znechucení nad tím, jak to v současné době v politice chodí (38 %).“

- ⁵ K tomuto podrobněji srov. např. Sanders, 2009, s. 165.
- ⁶ Srov. např. Jirák a Říchová, 2000.
- ⁷ K mediální výchově a jejímu konceptu v českém i zahraničním educačním prostředí se zaměřením na komunikační aspekty podrobněji srov. např. Niklesová, 2007 a Niklesová a Bína, 2010.
- ⁸ Explicitně je toto patrné např. z motta pořadu Otázky Václava Moravce – „Témata, o kterých se začne mluvit“. V tomto kontextu mohou být studenti informováni o konceptu agenda-setting, modelu „prosazování určitých témat do veřejného diskurzu a současně vylučování určitých témat z tohoto diskurzu“ (Reifová a kol., 2004, s. 16). Dále srov. např. Eibl – Petrová, 2010, s. 24.
- ⁹ Podrobněji srov. např. Bucher, 2004, s. 287.
- ¹⁰ K moderátorským strategiím, nestrannosti moderátorů, vyhýbavosti hostů v mediálních rozhovorech a jazykové úrovni politických televizních diskusí podrobně srov. Čmejrková a Hoffmannová, 2003.
- ¹¹ Příklady budou vycházet zejména z pořadu Otázky Václava Moravce, který je od roku 2004 vysíláný na České televizi, viz webové stránky pořadu: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1126672097-otazky-vaclava-moravce/204452801200001/>, cit. 10. 7. 2016.
- ¹² Tendence včleňovat zábavní prvky do oblasti médií se v odborné literatuře nazývají termíny infotainment, politainment, edutainment ad., přičemž jde o to, že se „prostřednictvím anglického slova entertainment (zábava) vytvářejí kompozita, která explicitně naznačují propojení zábavy s informacemi, politikou, vzděláváním a výchovou“. (Pravdová, 2003, online)
- ¹³ K tomu, že televize učinila ze zábavy přirozenou formu zobrazování jakékoli skutečnosti, podrobněji srov. Postman, 1999.
- ¹⁴ Komplettní citační údaj k tomuto dílu Otázek Václava Moravce ze dne 22. 3. 2015 je uveden na konci příspěvku v bibliografii.
- ¹⁵ Za každou citovanou ukázkou jsou uváděny minuty výskytu sledovaného jevu.
- ¹⁶ Komplettní citační údaj k tomuto dílu Otázek Václava Moravce ze dne 10. 3. 2013 je uveden na konci příspěvku v bibliografii.

- ¹⁷ Část tohoto dílu Otázek Václava Moravce se pod názvem Babiš versus Bárta: Soubor toustovacích chlebů přetavila do podoby samostatného YouTubeového videa (<https://www.youtube.com/watch?v=xiCD5wsLzPk>) a ke dni 23. 5. 2017 měla 143 756 zhlédnutí.
- ¹⁸ K tomuto srov. zejména Holly, 1994.
- ¹⁹ Kompletní citační údaj k tomuto dílu Otázek Václava Moravce ze dne 4. 10. 2015 je uveden na konci příspěvku v bibliografii.
- ²⁰ Ibidem.
- ²¹ Termín telegenický označuje jevy a vlastnosti, které jsou pro televizi vhodné, „k nimž patří kromě osobnostních předpokladů fotogeničnost zjevu, fonogenický hlas a využívání paralingvistických (mimojazykových) prostředků“. (Filipec, 1987, online)
- ²² Podrobněji srov. např. heslo na webových stránkách Institutu politického marketingu (<http://politickymarketing.com/glossary/personalizace-politiky>), Eibl a Petrová, 2010, s. 19 ad. Jirák a Köpplová (2003, s. 121) hovoří o tom, že „díky médiím jsou politické procesy vysoce ‚personalizované‘, traktované jako osobní střety a zjednodušované do povrchní polohy střetu převážně dvou protikladných postojů“.
- ²³ Srov. např. Eibl – Petrová, 2010, s. 24-25.
- ²⁴ Štědroň a kol. (2013, s. 63) komentuje důležitost vzhledu kandidáta na politickou funkci v souvislosti s rozšířením televize do domácností v 60. letech 20. století takto: „Televize z hlediska politického marketingu nabývala na významu postupně s rozšířením televizních přijímačů mezi obyvatelstvem a rozhodující vliv získala kolem roku 1960, kdy začíná nová etapa. Před rozšířením televize nebyl důležitý vzhled kandidáta na politickou funkci. (...) Podle některých amerických politologů představuje soubor politiků od rozšíření televize ‚beauty contest‘, tj. soutěž krásy. Logicky proto kandidáti na politické funkce dodnes soustřeďují největší pozornost na televizi.“
- ²⁵ Republikánský kandidát Richard Nixon, který byl „viceprezidentem úspěšného a velmi oblíbeného Dwighta Eisenhowera, obecně měl velkou důvěru mezi voliči a jako bývalý vrchní velitel spojeneckých expedičních sil v Evropě měl i mnoho strategických politických i manažerských zkušeností.“ (Štědroň a kol., 2013, s. 63)
- ²⁵ „John F. Kennedy byl málo známým senátorem za stát Massachusetts a překvapivým vítězem primárek demokratické strany. (...) Kennedy byl vnímán jako charismatický otec mladé rodiny, image mu pomáhala vytvářet i krásná manželka Jacqueline. Byl výborným řečníkem s výraznou gestikulací.“ (Ibidem)
- ²⁶ Kompletní citační údaj k záznamu prezidentské debaty mezi Nixonem a Kennedym je uveden na konci příspěvku v bibliografii.
- ²⁷ Pokud jsou podle Hlavsové (1997, s. 27) politici „schopni formulovat odpovědi zasvěcené i formálně ‚na úrovni, plynně a s úsměvem, získávají u veřejnosti oblibu, která podle průzkumů veřejného mínění často citlivě a okamžitě zareaguje (např. na diskusní střet v televizi)“.
- ²⁸ Zdroj: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10300439824-velke-politicke-retro/210411033100808>, kompletní citační údaj k Velkému politickému retru je uveden na konci příspěvku v bibliografii.
- ²⁹ Srov. rozhovor s O. Černým, prvním moderátorem československé politické televizní diskuse Co týden dal, zařazený na začátku úvodního dílu Velkého politického retra s názvem Co týden dal – historicky první debata s Otou Černým a Jozefem Hübelem z 21. 10. 1990, rozhovor je dostupný zde: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10300439824-velke-politicke-retro/210411033100707/> (1:20–2:09).
- ³⁰ K vývoji politických televizních diskusí v českém (resp. československém) prostředí podrobněji srov. Eibl a Petrová, 2010.
- ³¹ Účastníci diskuse „se různí v názorech nebo se domnívají, že existují dosud netušené rozdíly v názorech, prezentují vlastní stanoviska, přičemž je podpírají argumenty nebo eventuálně vystupují proti stanoviskům jiných účastníků, s nimiž se neshodují“ (Szymanek, 2003, s. 105).
- ³² Princip diskusních pořadů realizovaných v prostředí České televize je podle Kodexu České televize (čl. 6.1) charakterizován následovně: „Česká televize vytváří prostor pro pořady představující diskusní konfrontaci idejí, myšlenek a konceptů vztahujících se k důležitým otázkám veřejného zájmu.“ Převzato z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct/kodex/06.php>, cit. 20. 4. 2016.
- ³³ Tato rovina práce s politickými televizními diskusemi může mít přímou návaznost na jeden z cílů vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Tato vzdělávací oblast má vést k „osvojení demokratických principů

v mezilidské komunikaci, k rozvíjení schopnosti diskutovat o veřejných záležitostech, rozpoznávat manipulativní strategie, zaujímat vlastní stanoviska a kritické postoje ke společenským a společenskovedním záležitostem, věcně (nepředpojatě) argumentovat, využívat historické argumentace na podporu pozitivních občanských postojů“ (RVP G, 2007, s. 39).

³⁴ Portál je inspirován zahraničními factcheckovými portály (např. www.politifact.com a www.factcheck.org).

³⁵ Převzato z: <http://demagog.cz/jak-hodnotime-metodika>, cit. 15. 3. 2016.

³⁶ „Cejch je druh citově zaměřeného slovního a myšlenkového krátkého spojení. Váže jedince, skupinu, národ, rasu, myšlenku k zápornému symbolu. Jedince, skupinu, myšlenku nebo způsob řešení problémů, které chce propagandista oslabit, vyloučit, zničit, označí krátkým, jednoduchým, výstižným, snadno zapamatovatelným slovním cejchem. Cejch zbavuje nutnosti přemýšlet o tom, kdo ocejchovaný člověk je, co dělá, jaký je smysl toho, co říká. (...) Cejch zbavuje člověka jedinečnosti. Vyrobí z něj příslušníka podezřelé skupiny, izoluje a zavrhuje.“ (Koukolík a Drtilová, 2008, online)

³⁷ Toto je možno propojit s učivem o aktuálním větném členění, tématu a rématu, východisku a jádru výpovědi – srov. např. Grepl a kol., 1995, s. 633n.

³⁸ Dále je možno se zaměřit např. na identifikaci manipulativních prvků v podobě zveličování (hyperbolizace), zlehčování („Ono to nebude tak horké...“), zobecnění („Děláme to tak všichni...“), projevu jistotní (epistémické) modality apod.

³⁹ V případě kvaziargumentace ad personam jde o „slovní útok na protivníka, spojený s opuštěním tématu sporu“ (Szymanek, 2003, s. 57).

⁴⁰ K dalším druhům kvaziargumentace srov. např. Bokr a Svátek, 2000, s. 152–163.

⁴¹ Příspěvek vychází z přednášky realizované 23. 8. 2016 v rámci Letní školy výchovy k občanství, demokracii a evropanství pro učitele občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd, která proběhla na Katedře společenských věd PF UPOL v Olomouci a která se setkala s pozitivním ohlasem z řad pedagogického auditoria.

Příspěvek dále vychází ze zkušeností s výukou předmětu Analýza televizních diskusních pořadů na MUP Praha a z výsledků Vědecko-výzkumného záměru č. 34-13 Proměny mediálního diskurzu české politické komunikace realizovaném na Centru pro studium mediální kultury při Katedře mediálních studií MUP Praha.

Literatura a zdroje:

Babiš versus Bárta: Soubor toustovacích chlebů. In Youtube [online] 23. 3. 2013 [cit. 20-08-2016]. Dostupné z [www: <http://www.youtube.com/watch?v=xiCD5wsLzPk>](http://www.youtube.com/watch?v=xiCD5wsLzPk). Kanál uživatele RobinZwama.

BÍNA, D. a kol. *Výchova k mediální gramotnosti.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005.

BOKR, J., SVÁTEK, J. *Základy logiky a argumentace pro zájemce o umělou inteligenci, filozofii, práva a učitelství.* Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2000.

BUCHER, H. J. Die Medienrealität des Politischen. In FREVERT, U., BRAUNGART, W. (eds.) *Sprachen des Politischen. Medien und Medialität in der Geschichte.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004, s. 268–303.

CARR, P. R. Political conscientization and Media (il)literacy. Critiquing the mainstream media as a form of democratic engagement. [online]. In *Multicultural education*, 17 (1), 2009, s. 1–10. [cit. 20-04-2017] Dostupné z [www: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871358.pdf>](http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871358.pdf).

CASSEL, C. A. a CECILIA C. Lo. [online]. Theories of Political Literacy. In *Political Behavior*, 19(4), 1997, s. 317–335. [cit. 15-04-2017] Dostupné z WWW: <http://www.jstor.org/stable/586504>.

Co se ještě stihne do voleb? [online]. *Demagog – factcheck politických diskusí.* [cit. 28-05-2017]. Dostupné z [www: <http://demagog.cz/diskusie/415/co-se-jeste-stihne-do-voleb>](http://demagog.cz/diskusie/415/co-se-jeste-stihne-do-voleb).

Česká televize. [online]. Kodex České televize, čl. 6 Diskusní pořady a pluralita. [cit. 20-04-2016]. Dostupné z [www: <http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/kodex-ct/cl-6-diskusni-porady-a-pluralita/>](http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/kodex-ct/cl-6-diskusni-porady-a-pluralita/).

Česká televize. [online]. *Otázky Václava Moravce*, díl vysílaný 4. 1. 2004. [cit. 10-07-2016] Dostupné z WWW: [<http://www.ceskatelevize.cz/porady/1126672097-otazky-vaclava-moravce/204452801200001/>](http://www.ceskatelevize.cz/porady/1126672097-otazky-vaclava-moravce/204452801200001/).

Česká televize. [online]. *Velké politické retro.* 2010. [cit. 10-05-2016]. Dostupné z [www: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10300439824-velke-politicke-retro/210411033100808>](http://www.ceskatelevize.cz/porady/10300439824-velke-politicke-retro/210411033100808).

- Česká televize. [online]. Velké politické retro. *Co týden dal – historicky první debata s Otou Černým a Jozefem Hübelem z 21. 10. 1990*, 2010. [cit. 10-05-2016]. Dostupné z www: <<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10300439824-velke-politicke-retro/210411033100707/>>.
- Česká televize. [online]. *Otázky Václava Moravce*, díl vysílaný 10. 3. 2013. [cit. 16-08-2016] Dostupné z www: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1126672097-otazky-vaclava-moravce/213411030500310>>.
- Česká televize. [online]. *Otázky Václava Moravce*, díl vysílaný 22. 3. 2015. [cit. 18-03-2016] Dostupné z www: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1126672097-otazky-vaclava-moravce/215411030500322>>.
- Česká televize. [online]. *Otázky Václava Moravce*, díl vysílaný 4. 10. 2015. [cit. 28-04-2016] Dostupné z www: <<http://www.ceskatelevize.cz/porady/1126672097-otazky-vaclava-moravce/215411030501004/>>.
- ČMEJRKOVÁ, S. Televizní interview a jiné duely. Mediální dialog jako žánr veřejného projevu. [online]. In *Slovo a slovesnost* 60(4), 1999. [cit. 15-6-2016]. Dostupné z www: <<http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3855>>.
- ČMEJRKOVÁ, S. ed. a HOFFMANNOVÁ, J. (ed.) *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia, 2003.
- ČMEJRKOVÁ, S. a kol. *Styl mediálních dialogů*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2013.
- DAVID, R. *Politologie: základy společenských věd*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003.
- EIBL, O., PETROVÁ, B. Political TV Debates in the Czech Republic – from Bread Snacks to Sound Bites. In *Contemporary European Studies*, 2010, Vol. 5, Nr. 1, Olomouc: Palacký University, pp. 17–30.
- FILIPEK, J. Čeština z obrazovky. In *Naše řeč*, 70(1), 1987. [cit. 10-8-2016]. Dostupné z www: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6666>>.
- GREPL, M. et al. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995.
- HLAVSOVÁ, J. Jazyk politiky. In DANEŠ, F. a kol. *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha: Academia, 1997. s. 26–41.
- HOLLY, W. Confrontainment: Politik als Schaukampf im Fernsehen. In BOSSHART, L. a HOFFMANN, R. W.(eds.). *Medienlust und Mediennutz: Unterhaltung als öffentliche Kommunikation*. 1. Auflage. München: UVK, 1994. S. 422–434.
- Institut politického marketingu. [online]. 2015. Slovník politického marketingu: *Personalizace politiky*. Dostupné z www: <<http://politickymarketing.com/glossary/personalizace-politiky>>. Jak hodnotíme? [online]. *Demagog – factcheck politických diskusí*. [cit. 15-03-2016]. Dostupné z www: <<http://demagog.cz/jak-hodnotime-metodika>>.
- JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003.
- JIRÁK, J., ŘÍCHOVÁ, B. (eds.) *Politická komunikace a média*. Praha: Karolinum, 2000.
- Kennedy-Nixon First Presidential Debate, 1960*. In Youtube [online]. 21. 9. 2010. [cit. 12-06-2016]. Dostupné z www: <https://www.youtube.com/watch?v=gbr-cRKqLSRw>.
- Kanál uživatele JFK Library.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Základy stupidologie. Propaganda a logické klamy*. [online]. In *Britské listy*, 19. 2. 2008. [cit. 12-07-2016] Dostupné z www: <<https://legacy.blisty.cz/art/39049.html>>.
- NIKLESOVÁ, E. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007.
- NIKLESOVÁ, E., BÍNA, D. *Mediální gramotnost a mediální výchova: studijní texty*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010.
- POSTMAN, N. *Ubavit se k smrti: veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha: Mladá fronta, 1999.
- PRAVDOVÁ, M. Infotainment, politainment, edutainment aneb K jazyku masových médií. [online]. In *Naše řeč*, 86(4), 2003. [cit. 15-8-2017] Dostupné z www: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7741>>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 11-04-2017] Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>.
- REIFOVÁ, I. a kol. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004.
- SANDERS, K. *Communicating Politics in the Twenty-First Century*. Basingstoke, New York: Palgrave, Macmillan, 2009.
- SPIEKER, A. Licht ins Dunkel der TV-Duelle: Rhetorische Strategien und ihre Wirkungen im TV-Duell 2009. In HASCHKE, J. F., MOSER, A. M. (Hrsgs.) *Politik – Deutsch, Deutsch – Politik: Aktuelle Trends und Forschungsergebnisse. Beiträge zur 6. Fachtagung des DFPK*. Berlin: Frank & Timme, 2011. S. 75–94.
- SZYMANEK, K. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003.
- ŠTĚDROŇ, B. a kol. *Politika a politický marketing*. Praha: C. H. Beck, 2013.
- Virtualita a realita aneb Odkud mládež získává informace o světě a jak se v něm angažuje*. [online]. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2011. [cit. 20-07-2016]. Dostupné z www: <<http://znv.nidv.cz/userfiles/file/KPZ/vystupy/01-vyzkumy/virtualita-a-realita-brozura.pdf>>. ISBN 978-80-86784-93-9.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000.
- ZUBÍKOVÁ, Z., DRÁBOVÁ, R. *Společenské vědy v kostce: pro střední školy*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007.

**Proměny národnostní struktury českých zemí – historický
nástin a legislativní rámec od roku 1945 do současnosti**

Pavel KRÁKORA, Zdenka NOVÁKOVÁ

**Changes of National Structure of the Czech Lands –
Historical Outline and Legislative Framework
from 1945 to the Present**

Abstract: This text deals with the problems of shaping national structure of the Czech Lands. It is mentioned primarily historical context with beginning of German's colonization of border (peripheral) areas of the Czech Lands in 13th century and later competitions Czechs and Germans during 19th and the first half of 20th century. In next part of the text are following changes of national structure after 1945 (Czechoslovakia with regard to Czech Lands) to the present including legislative point of views. **Key Words:** National minorities, Czech Lands, Czechoslovakia, Czech Republic, History, Present, Czechs, Germans, Legislative Framework

Úvod

Počátky národní heterogenity českých zemí lze obecně klást do období vrcholného středověku, konkrétně do druhé poloviny 13. století, kdy v důsledku tzv. vnější kolonizace dochází k zásadní restrukturalizaci tehdejší společnosti. Hornaté pohraniční oblasti Čech a Moravy byly osídlovány německy mluvícím obyvatelstvem především ze Saska, Frank, Švábska, Durynska, Falce a Bavorska. Tito nově příchozí v původně

zalesněné a nepřístupné krajině zakládají (lokují) širokou síť vesnic a měst. Zároveň sebou z původního prostředí přinášejí nové právní normy a zvyklosti, jimiž je celý proces kolonizace determinován: v případě vesnic se objevuje pojem emfyteuze, v případě měst dochází k přenesení různých variant městského práva (nejčastěji tzv. městské právo severoněmecké a jihoněmecké) (srov. Klápště, 2012).¹

Na území českých zemí se tak pozvolna formovala nová národnostní entita, která svou definitivní podobu získává v průběhu 16. a 17. století – tj. v období charakterizovaného znatelným demografickým a hospodářským růstem. Vnitrozemí Čech a Moravy se v důsledku zmíněného procesu stalo (až na výjimky reprezentované většími městskými aglomeracemi typu Prahy, Brna a Olomouce) doménou českého obyvatelstva, naopak příhraniční oblasti, pro které se posléze vžil zobecňující název Sudety, získaly povětšinou ryze německý charakter. Zároveň je však nutné zdůraznit, že pro období vrcholného středověku (podobně i raného novověku) nelze aplikovat nacionální náhledy typické zvláště pro 19. století.² Ve středověké a novověké společnosti národnostní (resp. jazykový) aspekt nepředstavoval zásadní dělitko, následně se v jistém smyslu redukoval na nejvyšší patra společnosti, když v rámci formujícího se stavovského státu začal na počátku 17. století uvnitř šlechtické obce být – zejména při udělování šlechtického inkolátu – kladen důraz na znalost zemského jazyka a vztah k „zemi“, v níž urozená osoba disponovala pozemkovým vlastnictvím.

1 Formování národnostní struktury českých zemí v 17.–19. století

Určitý předěl ve vztahu k budoucí podobě vztahů dvou hlavních formujících se národnostních skupin, které obývaly teritorium českých zemí, představovalo vydání Obnoveného zřízení zemského pro Čechy v roce 1627 a pro Moravu o rok později. Jedno z mnoha ustanovení tohoto dokumentu se rovněž týkalo německého jazyka, který byl oproti dřívějšímu plně zrovnoprávněn z češtinou. Posilování němčiny následně pokračovalo v době osvícenského absolutismu druhé poloviny 18. století, kdy se v rámci prováděných centralizačních reforem stává úředním jazykem sehrávajícím do značné míry roli jednotícího prvku v nově etablovaném

byrokratickém aparátu rakouské monarchie. Dvorským dekretem z května 1784 byla němčina vyhlášena oficiálním celozemským úředním jazykem, čeština byla de facto odsunuta do pozice pomocného jednacího jazyka a její užívání se stále zřetelněji omezovalo na neprivilegované vrstvy obyvatelstva českých zemí.

Zmíněné tendence, které v rámci habsburské monarchie jako celku směřovaly k preferování němčiny, zároveň představovaly významný faktor v procesu formování českého národního vědomí. Počátky tohoto procesu obecně označovaného (nejen v kontextu českých zemí) jako národní obrození lze klást, podobně jako jinde v Evropě, do období po roce 1750, kdy na scénu pozvolna vystupují zřetelně vyhraněná národní společenství – tj. moderní národy, které pojí společné historické kořeny, mají vymezené dané území a hlásí se k jednomu jazyku a kulturním tradicím (srov. Křen, 1992).

Lze bezesporu konstatovat, že nejhmatatelnější výsledek národního obrození je v průběhu druhé poloviny 19. století reprezentován vytvořením moderní české národní entity (a také českého nacionalismu). Mimo definitivního prosazení (a zachování) češtiny jako dorozumivacího a posléze i úředního jazyka se v inkriminovaném období pozvolna vytváří česká politika (a český politický program) reprezentující a hájící zájmy Čechů na úrovni celé habsburské monarchie. Uvedený proces je rovněž úzce spjat s formováním a vzestupem občanské společnosti. Mimo to se plně etablují české školství, věda, kultura a podnikatelské elity (proces industrializace, rozmach zemědělské produkce, budování dopravní infrastruktury a další). Zároveň je nutno podotknout, že identický proces národního stmelování samozřejmě probíhal i mezi německým obyvatelstvem v českých zemích (srov. Křen, 1990).

Na sklonku 19. století tak v Čechách, na Moravě a ve Slezsku již vedle sebe existovaly dvě významné národnostní skupiny, v jejichž vztahu se stále výrazněji projevovaly prvky latentní skryté rivality, které čas od času vyústily v otevřený konflikt (např. tzv. jazykové bouře roku 1897 a 1898). Nicméně navzdory všem potížím, kterými se soužití Čechů a Němců v této době vyznačovalo, dokázal politický a správní systém rakousko-uherské monarchie, resp. přesněji její neuherské části, tj. Předlitavska, udržovat (byť křehkou) česko-německou rovnováhu a národnostní

třenice do značné míry absorbovat.³ Vzájemný vztah Čechů a Němců na teritoriu českých zemí se vyhroutil teprve po vypuknutí I. světové války roku 1914 a vyústil ve vznik samostatného československého státu na konci října roku 1918.

Do roku 1918 nebyli Němci v českých zemích rozhodně vnímáni jako národnost, které by náležel statut minority. Tato skutečnost byla pochopitelně dána existencí Rakousko-Uherska, ve kterém, ačkoli se jednalo o státní celek integrující ve svých hranicích nespočet národů a národností, v jeho předlitavské (neuherské) části v nejvyšších centrálních institucích zřetelně převažoval německý živel, a za primární úřední a dorozumivací jazyk zde byla jednoznačně považována němčina.

První přesnější statistické údaje o vzájemném početním poměru Čechů a Němců v českých zemích pocházejí z roku 1880, kdy proběhlo první sčítání obyvatelstva. V Čechách v té době žilo přibližně 3,5 miliónu obyvatel hlásících se k české národnosti (63 %) a něco přes 2 milióny (37 %) hlásících se k národnosti německé. Na Moravě vyzníval poměr českého a německého obyvatelstva pro Čechy o něco příznivěji – přibližně 70 % Čechů (cca 1,5 miliónu obyvatel) ke 30 % Němcům (cca 629 tisíc obyvatel), naopak v rakouském Slezsku s centrem v Opavě byli Češi oproti Němcům ve výrazné menšině (126 tisíc obyvatel české národnosti, tj. cca 23 % k 270 tisícům obyvatel německé národnosti, tj. přibližně 49 %). Celkový poměr za české země tak činil 5,1 miliónů Čechů (64 %) ke 2,9 miliónům Němců (36 %). Do posledního sčítání obyvatel před vypuknutím I. světové války, které se uskutečnilo v roce 1910, se výše zmíněné údaje jen nepatrně posunuly ve prospěch obyvatel české národnosti – tj. 67 % (6,28 miliónů obyvatel) Čechů a 33 % (3,15 miliónů obyvatel) Němců. K relevantním národnostním, resp. etnickým menšinám patřili v českých zemích daného období obyvatelé hlásící se židovskému náboženství a Poláci v oblasti Těšínska, kde do roku 1918 představovali přibližně 31 % z celkového počtu obyvatel rakouského Slezska (Kořalka, 1996, s. 138–143).

Je nutno podotknout, že i navzdory pestré skladbě národů a etnik, kterou představovala Rakousko-uherská monarchie, zde – zejména pak v předlitavské části – ve vztahu k jednotlivým národnostním skupinám (Češi, Poláci, Slovinci a další) převládala poměrně široká míra autonomie

a tolerance, bylo jim umožněno užívat místní jazyk, a to včetně úředního styku, jednotlivé „korunní země“ měly široké zastoupení jak ve vídeňské říšské radě, tak v centrální exekutivě. Na straně druhé nebylo v tomto pomyslném středoevropském tavícím kotli národů, jehož jediným pojítkem se stala osoba panovníka a stále více upozaďovaná idea rakušanství spjatá s loajalitou ke státu a vládnoucí dynastii, zcela možné eliminovat tenze plynoucí s nárůstem nacionalismu a snahy získat pro daný národ maximum možného, v mnoha případech pak na úkor národa druhého, což platilo zejména pro soužití Čechů a Němců v Čechách, na Moravě a dílem i v rakouském Slezsku.

2 Národnostní struktura Československé republiky let 1918–1938

Ve vztahu k národnostní struktuře obyvatelstva a k národnostním menšinám se situace poměrně zásadním způsobem proměnila po vyhlášení československého státu 28. října 1918. Nově vzniklý stát zahrnoval mimo teritoria českých zemí také část tzv. Zalitavska (uherských zemí), a to Slovensko (dřívější Horní Uhry) a Podkarpatskou Rus. Již na základě této skutečnosti se nemohlo jednat z hlediska národnostního o unifikovaný celek. V českých zemích nadto zůstala významná část obyvatel hlásících se k německé národnosti. Na základě prvního sčítání obyvatel, které se na území československé republiky uskutečnilo v roce 1921, tvořili obyvatelé české národnosti přibližně 68 % obyvatel Čech, Moravy a Slezska (cca 6,7 miliónu obyvatel), Němci pak přibližně 32 % (cca 3 milióny) obyvatel, necelé 1 % (cca 70 tisíc) představovali obyvatelé polské národnosti a okolo 30 tisíc obyvatel se přihlásilo k židovskému etniku. V rámci Slovenska žilo k roku 1921 něco přes 2 milióny Slováků, v jižních partiích země měli výrazné zastoupení obyvatelé hlásící se k maďarské národnosti – přibližně 637 tisíc obyvatel – a nezanedbatelnou menšinu na Slovensku reprezentovali zdejší Němci v počtu dosahujícím téměř 140 tisíc obyvatel. Na Podkarpatské Rusi se k rusínské národnosti přihlásilo 373 tisíc obyvatel, k maďarské 102 tisíc a k židovskému etniku 80 tisíc obyvatel. Němci s deseti tisíci obyvateli zde tvořili relativně zanedbatelnou menšinu, podobně tomu bylo v případě necelých 20 tisíc Čechů a Slováků působících v této nejvýchodnější části Československa

v nejrůznějších administrativních a státem zřizovaných pozicích (učitelé, četnictvo a další) (srov. Kladiwa a kol., 2016).

Obecně lze konstatovat, že československá republika všem obyvatelům, kteří se hlásili k některé z mnoha národnostních či etnických minorit, garantovala a poskytovala na svou dobu vysokou míru právního zajištění v oblasti jazykové, vzdělávací, kulturní a v neposlední řadě i politické. Téměř všechny menšiny žijící na území státu disponovaly širokou škálou politických stran a měly své zastoupení v československém parlamentu, v případě Němců i na úrovni ministrů v československé vládě, a to až do konce existence tzv. první republiky v roce 1938 (srov. Kárník, 2003a, 2003b a 2002; Křen; 2005).

Nejvýznamnější národnostní menšinou v Československu let 1918–1938, jak již bylo naznačeno, se stali Němci.⁴ Vzhledem ke svému vysokému počtu (3 milióny obyvatel) však mohli status národnostní menšiny získat až poté, kdy byl, víceméně uměle a utilitárně, deklarován jednotný československý národ zahrnující Čechy a Slováky. Jednalo se o projekt, který měl podpořit a posílit existenci jednotného státu Čechů a Slováků (prosazovaný zejména ministrem zahraničí Edvardem Benešem) a zajistit jeho vnitřní stabilitu. Idea čechoslovakismu tak skutečně odsunula Němce žijící na území Československa do role národnostní menšiny, což nebylo z jejich strany pochopitelně vnímáno jako pozitivum, nicméně v průběhu 20. let minulého století nakonec mezi československými Němci převládl aktivistický proud plně akceptující realitu nově vzniklého státu. Obrat nastal po roce 1933 jako přímý důsledek nástupu nacismu v sousedním Německu, do jisté míry umocněný silně negativními dopady hospodářské krize v oblastech Československa osídlených německým obyvatelstvem. Stále více československých Němců začalo inklinovat k nacismu a iredentě. Celý proces vyústil na konci září roku 1938 (mnichovská dohoda) v odtržení pohraničních oblastí českých zemí a jejich připojení k Německu, což představovalo faktické rozbití Československa, na kterém se vedle nacistické Třetí říše přímo podíleli také českoslovenští Němci (srov. Kárník, 2003b).

Mezi významné národnostní menšiny v Československu let 1918–1938 patřili rovněž Maďari soustředění, jak již bylo zmíněno, v jižní části Slovenska a Podkarpatské Rusi, a to v celkovém počtu dosahujícím 750 tisíc

obyvatel. Maďari rovněž představovali značnou část obyvatel Bratislavy, největšího slovenského města. V důsledku zmiňovaných mnichovských událostí roku 1938 došlo na základě tzv. vídeňské arbitráže z počátku listopadu 1938 k odtržení území osídlených Maďary od Československa a jejich následnému začlenění do horthyovského Maďarska.

Poměrně komplikovaně se vyvíjela situace v oblastech československého státu osídlených Poláky. Jednalo se zejména o Těšínsko, které se v letech 1919–1920 stalo předmětem sporu mezi Československem a Polskem. Tento spor přerostl v lokální ozbrojený konflikt a na zásah vítězných mocností Dohody bylo nakonec Těšínsko rozděleno mezi oba znesvářené státy, přičemž hraniční čára z větší části kopírovala řeku Olši. Na území československého Těšínska se nacházelo přibližně 70 tisíc občanů hlásících se k polské národnosti či polskému jazyku s tím, že měli zajištěna všechna výše zmíněná práva vztahující se na národnostní a etnické menšiny žijící v rámci československého státu (školství, kulturní a osvětové spolky, politické strany a další). V říjnu roku 1938 byla větší část československého Těšínska s převahou obyvatel polské národnosti na základě ultimativního požadavku vzneseného směrem k československé vládě fakticky anektována Polskem (srov. Gawrecki, 1999, s. 300–326).

Statut národnostní menšiny získali v Československu let 1918–1938 také Rusíni, z nichž převážná většina žila na Podkarpatské Rusi, část – přibližně 80 tisíc – pak byla usazena na východním Slovensku. Podkarpatská Rus se stala součástí Československa na základě dohod T. G. Masaryka s představiteli rusínské emigrace v USA Antonem Beskidem a Hryhorijem Žatkovičem s příslibem autonomního statusu, který však na počátku existence nového státu nebyl zcela naplňován. Z ekonomického hlediska se jednalo o nejméně rozvinutou oblast Československa s nedostatečnou dopravní infrastrukturou a s minimální mírou gramotnosti obyvatel, která vyžadovala poměrně vysoké investice. Na podzim roku 1938, jak bylo uvedeno výše, došlo k odtržení oblastí osídlených Maďary, v březnu následujícího roku se pak i zbývající území Podkarpatské Rusi stalo součástí Maďarska.⁵

Mnichovská dohoda ze září roku 1938 předznamenávající výrazné územní okleštění Československa a poté úplná likvidace československé státnosti v březnu roku 1939, která byla následována válečnými událostmi,

měly zásadní dopad na poválečnou podobu státu a vnímání národnostních menšin, zejména pak menšiny německé. Konkrétní podoba vývoje českých zemí, resp. Československa po roce 1945 až do současnosti v kontextu národnostních menšin s legislativními aspekty je v přehledu nastíněna v další kapitole.

3 Národnostní menšiny v Československu a českých zemích po roce 1945 a právní úprava jejich postavení

Z historického hlediska byl po skončení druhé světové války patrný záporný vztah k menšinám. V ČSR byla v tomto období prosazována protimenšinová politika a republika byla chápána jako národní stát pouze Čechů a Slováků. Nepřátelská atmosféra se projevovala zejména vůči neslovanským menšinám, především pak vůči Němcům a Maďarům (Petráš, 2009, s. 95). Posléze, v několika etapách mezi léty 1945–1948, byla historicky nejvýznamnější menšina odsunem likvidována. Němci byli z velké části odsunuti. U Maďarů se projevovaly snahy o odsun a asimilaci (Sládek, 2002, s. 147–151).

Na daný stav reagoval v tuto dobu Dekret prezidenta republiky č. 12/1945 Sb. ze dne 21. června 1945 o konfiskaci a urychleném rozdělení zemědělského majetku Němců, Maďarů, jakož i zrádců a nepřátel českého a slovenského národa (viz <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1945-12>).

Záporný postoj měla poválečná ČSR i k polské menšině, kde hlavní příčinou byl hraniční konflikt o Těšínsko. Oproti maďarské menšině však lze konstatovat, že jí byla zaručena rovná občanská práva včetně národního školství. V roce 1947 byla uzavřena Smlouva o přátelství a vzájemné pomoci mezi Polskem a Československem, jež napomohla ke zklidnění vzájemných vztahů (Petráš, 2004, s. 246–247).

Další významné menšiny, které byly druhou světovou válkou postiženy, byla menšina židovská a romská. Židům nebyl po návratu z koncentračních táborů vrácen majetek, a v jistém ohledu se objevovaly prvky mírného antisemitismu. Romové jako menšina byli v českých zemích téměř zlikvidováni. Znění zákona č. 117/1927 Sb. z. a n. o potulných cikánech bylo vůči nim i přes značně diskriminační charakter uplatňováno až do roku 1950 (Petráš, 2004, s. 248).

V letech 1948–1949 byla Němcům usnadněna cesta k získání československého občanství. Zákonem č. 34/1953 Sb. ze dne 24. dubna 1953, jímž některé osoby nabývají československého státního občanství, bylo v ustanovení § 1 odst. 1 deklarováno, že: „Osoby německé národnosti, které pozbyly československého státního občanství podle dekretu č. 33/1945 Sb. a mají v den, kdy tento zákon nabude účinnosti, bydliště na území Československé republiky, stávají se československými občany, pokud československého státního občanství nenabýly již dříve.“ (viz <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1953-34>)

Po roce 1948 byla zároveň provedena opatření posilující právní postavení Maďarů. V důsledku změn sovětské politiky vůči Izraeli mnoho Židů emigrovalo, mnoho jich bylo vězněno či posláno na nucené práce. Ve vztahu k Romům bylo zrušena legislativní úprava z roku 1927 a došlo ke zlepšení jejich materiálního zázemí (Petráš, 2004, s. 251–252).

Od počátku 60. let se měnil názor na postavení německého obyvatelstva, mělo se za to, že byl německý problém v Československu definitivně vyřešen už odsunem Němců v letech 1945–1947 a že je již definitivně zajištěna rovnoprávnost občanů německé národnosti ve všech oblastech společenského života (Staněk, 1993, s. 151).

V následujících letech byl přijat ústavní zákon č. 144/1968 Sb, o postavení národností v Československé socialistické republice, jež ve svém čl. 1 stanovil, že: „Československá socialistická republika, jako společný stát českého a slovenského národa a národností žijících na jeho území, v duchu socialistické demokracie a internacionalismu zabezpečuje maďarské, německé, polské a ukrajinské (rusínské) národnosti možnosti a prostředky všestranného rozvoje.“ (viz <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1968-144>)

Tímto ustanovením bylo Československo chápáno jako společný stát národů a národností, bylo posíleno postavení menšin, zajištění jejich práv a vzájemného zrovnoprávnění. Šlo tedy o velmi významný právní předpis dotýkající se menšinové problematiky, jehož účinnost trvala až do roku 1991.

V 70. a 80. letech minulého století, tj. v období tzv. normalizace, nebyly zaznamenány výrazné zásahy do menšinové politiky. Problematickou se

jevila pouze oblast používání jazyka národnostních menšin, v úředním styku jich byl užíváno minimálně, co se maďarské menšiny týče, zde byla situace nejkritičtější (Petráš, 2009, s. 124).

Po listopadových událostech roku 1989 se postoj k národnostním menšinám proměnil a lze konstatovat, že oproti předchozí dekádě spjaté a autoritativně byrokratickým komunistickým režimem byl mnohem vstřícnější a získal pevnou legislativní bázi. Započaly přípravy Listiny základních práv a svobod, jejímž přijetím došlo k derogaci ústavního zákona č. 144/1968 Sb., o postavení národností v Československé socialistické republice.

V současné době je základem právní úpravy ústavní zákon č. 1/1993 Sb. Ústava České republiky, která v článku 6 stanoví, že politická rozhodnutí vycházejí z vůle většiny, vyjádřené hlasováním, a že toto rozhodování dbá ochrany menšin. Dále pak usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod, jako součásti ústavního pořádku České republiky v článku 24 a 25 stanoví, že příslušnost k národnostní nebo etnické menšině nesmí být nikomu na újmu a že je těmto občanům zaručen všestranný rozvoj v oblasti rozvoje vlastní kultury, právo šíření a přijímání informací v jejich mateřském jazyku a sdružování se v národnostních sdruženích. Rovněž se těmto občanům zaručuje právo na vzdělání v jejich jazyku, právo užívat jejich jazyka v úředním styku a právo účasti na řešení věcí týkajících se národnostních a etnických menšin.

Listina základních práv a svobod dále předpokládá úpravu podmínek realizace daných práv zákonem, a tak se s konkrétními právními instituty z dané oblasti setkáváme napříč celým právním řádem. Především pak jde o nediskriminační ustanovení navazující na článek 3 odst. 1 a 2 Listiny, jenž zakazuje diskriminaci dle pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení a opravňuje občany svobodně se rozhodovat o své národnosti bez ovlivňování takového rozhodování a nátlaku směřujícího k odnárodnění. V procesním řízení je článkem 37 odst. 4 Listiny občanům zaručeno právo na tlumočnicka za předpokladu, že prohlásí, že neovládají jazyk, jímž se vede jednání.

V těchto souvislostech pak v legislativě narážíme na úpravu práva na ochranu národa, jazyka, ochranu před rasovou a etnickou diskriminací na trhu práce, v oblasti výkonu práva shromažďovacího a sdružovacího, aj.

Díličí problematice aspekty související s národnostními menšinami řeší rovněž bilaterální mezinárodní smlouvy s okolními zeměmi, jako je Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Smlouvy mezi Českou a Slovenskou Federativní Republikou a Spolkovou republikou Německo o dobrém sousedství a přátelské spolupráci, publikované pod č. 521/1992 Sb., Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Smlouvy mezi Českou a Slovenskou Federativní Republikou a Polskou republikou o dobrém sousedství, solidaritě a přátelské spolupráci, publikované pod č. 416/1992 Sb., či Sdělení ministerstva zahraničních věcí o sjednání Smlouvy mezi Českou republikou a Slovenskou republikou o dobrém sousedství, přátelských vztazích a spolupráci, publikované pod č. 235/1993 Sb.

Stěžejní vnitrostátní zákonnou právní úpravou pro danou oblast je pak i zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Schválení daného znění zákona však vyvolalo u zástupců národnostních menší dílčí rozpaky, neboť nebyla naplněna myšlenka komplexního shrnutí problematiky národnostních menšin do jednoho předpisu a právní úprava tedy zůstala tříštivá napříč právním řádem i pro další období (Petráš, 2009, s. 153–156).

Zákon upravuje práva příslušníků národnostních menšin a působnost ministerstev, jiných správních úřadů a orgánů územních samosprávných celků ve vztahu k nim, přičemž ustanovení § 2 národnostní menšinu definuje jako „společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořil“ (viz <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>).

Dle tohoto zákona je dohled nad řešením otázek národnostních menšin svěřen Radě, kterou vláda zřizuje jako svůj poradní a iniciativní orgán

pro otázky týkající se národnostních menšin a jejich příslušníků. Členy Rady jsou zástupci národnostních menšin a zástupci orgánů veřejné moci. Plnění úkolů na úseku státní politiky napomáhající integraci příslušníků romské komunity do společnosti pak na místní úrovni zajišťují krajské úřady a obecní úřady obcí s rozšířenou působností (viz <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>).

Závěr

V současné době žije na území České republiky několik etnických a národnostních menšin. Historicky a politicky nejvýznamnější menšina na teritoriu českých zemí, tj. menšina německá, de facto přestala v důsledku výše zmíněných poválečných událostí spjatých s vysídlením německého obyvatelstva po roce 1945 existovat. Od této doby žádná z národnostních menšin na území českých zemí nedosahovala a nedosahuje takového počtu, aby bylo možno Českou republiku považovat za mnohonárodnostní stát. K nejvýznamnějším a nejpočetnějším národnostním menšinám v České republice se bezesporu řadí Slováci (cca 147 tisíc osob), kteří v českých zemích zakotvili v době existence společného státu, nadto jsou ve vztahu ke Slovenské republice udržovány i po roce 1993 více než nadstandartní vazby. V oblasti Těšínska je má zastoupení polská menšina (cca 40 tisíc osob) disponující vlastními školami, kulturními institucemi, spolky a má rovněž vymezen svůj vysílací čas v regionálním zpravodajství České televize.

K dalším menšinám, jež jsou v České republice registrovány, patří Ukrajinci v počtu přibližně 53 tisíc osob, Vietnamci (pozůstatek tzv. internacionální spolupráce v rámci Rady vzájemné hospodářské pomoci realizované v průběhu 80. let minulého století mezi Československem a Vietnamskou socialistickou republikou), jejichž počet v ČR oficiálně činí necelých 30 tisíc osob, Němci v počtu cca 18,5 tisíc osob (faktický relikv německé menšiny usídlený především v oblasti Hlučínska), Rusové (cca 17 tisíc osob), Maďaři (cca 9 tisíc osob), Bulhaři (cca 5 tisíc osob), Bělorusové (2 tisíce osob), Řekové (2 tisíce osob)⁶, Srbové (oficiálně okolo 1 700 osob, neoficiálně až 12 tisíc osob) a Chorvaté (cca 1 100 osob). Romská národnostní menšina čítá v České republice dle odhadu 150–300

obyvatel (oficiálně cca 5 tisíc), židovská komunita – k židovskému vyznání se v České republice hlásí přibližně 4 tisíce osob – se nevymezuje jako národnostní menšina, ale jako náboženské a kulturní společenství reprezentované Federací židovských obcí v ČR.⁷

Vztah k národnostním menšinám společně s jejich právy (používání vlastního jazyka, právo na vzdělání, uchovávání kulturních tradic či adekvátní možnost uplatnění v majoritní společnosti), kterými disponují na území České republiky, plně korespondují s legislativou Evropské unie a Česká republika v daném ohledu rovněž úzce a dlouhodobě spolupracuje se sousedními zeměmi, a to především na bázi uskupení Visegrádské čtyřky.

Téma (v mnoha ohledech průřezové) národnostních a etnických menšin je rovněž opakovaně reflektováno jak v oborové didaktice dějepisu, tak především v oborové didaktice společenských věd. Jednu se stěžejních otázek, jež v rámci tzv. interkulturního vzdělávání vyvstává před učitelem, představuje tematizace národních a etnických stereotypů. Této problematice věnuje pozornost Denisa Labischová (2013), která analyzuje praktický dopad etnických (národních) stereotypů v kurikulu dějepisu a společenských věd. Postoj jedince (žáka, studenta) k danému národu či etniku je determinován jeho celkovým kulturním a společenským přehledem, vědomostmi z oblasti dějin (zejména pak dějin soudobých), významnou roli sehrává rovněž osobní zkušenost a prostředí (socio-morální milieu), v němž se pohybuje. Na základě těchto skutečností si pak žák, resp. student formuje stereotypní názory, které automaticky spojuje s příslušníky jednotlivých národů a etnik. Učitel by proto měl být na základě svých vědomostí a pedagogicko-didaktických dovedností schopen tyto stereotypy korigovat a tím zároveň podporovat kritické myšlení žáků směřující k tomu, že v případě aplikace mnohdy iracionálního (tradovaného či převzatého) stereotypního schématu lze na jeden a týž národ nahlížet zcela odlišně.⁸

Poznámky:

¹ Emfyteutické (zákupní, purkrechtní) právo představovalo v kontextu tehdejších českých zemí zásadní předěl v zakládání nových

osad. Na základě této normy byl lokátor (zakladatel) osady osvobozen po určité dobu (lhůtu) od placení jakýchkoli dávek vrchnosti, na jejímž území osada vznikla. Uvedená skutečnost na straně jedné přispívala k větší dynamice zakladatelské činnosti, na straně druhé významnou měrou urychlovala následný ekonomický vývoj nově lokovaných osad. K pronikání německých kolonistů do východních partií Střední Evropy a jejich kontaktům se slovanským obyvatelstvem (české země nevyjímaje) viz např. BRATHER, Sebastian. *Hochmittelalterliche Siedlungsentwicklung und ethnische Identitäten – Slawen und Deutsche östlich der Elbe in archäologischer und siedlungsgeographischer Perspektive*. In BIERMANN, Felix, MANGELSDORF, Günter (Hrsg.). *Die bäuerliche Ostsiedlung des Mittelalters in Nordostdeutschland. Untersuchungen zum Landesausbau des 12. bis 14. Jahrhunderts im ländlichen Raum*. Frankfurt am Main: Lang, 2005, S. 29–37.

² Určité náznaky středověkého „nacionalismu“ lze najít v Kronice tak řečeného Dalimila z počátku 14. století, nicméně v daném kontextu se ze strany anonymního autora z domácího (českého) prostředí spíše jedná o snahu vymezit se v době nástupu lucemburské dynastie na český trůn vůči všemu cizorodému (módní trendy v oblékání, rytířská kultura, vyjadřování a další), co do českého království přichází z německých zemí, Apeninského poloostrova či Francie.

³ Česko-německé vztahy se v průběhu druhé poloviny 19. století vyhrotily po zamítnutí tzv. fundamentálních článků v roce 1871, které měly Čechům po rakousko-uherském vyrovnání roku 1867 garantovat vysokou míru autonomie. Další konfliktní situace nastala v roce 1890, a to v důsledku zveřejnění tzv. punktací, dohody realizované mezi částí české politické reprezentace a centrální vídeňskou vládou, na jejímž základě se Čechy měly geograficky rozdělit na část čistě českou a část čistě německou – tento plán nebyl pro odpor drtivé většiny české veřejnosti uveden v život. Konečně v letech 1897 a 1898 propukly v Čechách a na Moravě tzv. jazykové bouře v reakci na nepřijetí navrhovaného zákona, podle něhož se čeština měla stát vedle němčiny úředním jazykem jak ve vnějším (platilo již od roku 1880), tak i vnitřním administrativním styku.

⁴ Téměř vzápětí po vzniku Československa se v pohraničních oblastech českých zemí osídlených Němci na počátku listopadu 1918 zformoval efemérní státní útvar pod názvem Německé Rakousko (Deutsch-Österreich), s centrem v Liberci (Reichenberg). Sestával ze čtyř celků (žup), a to Deutschböhmen (severní Čechy), Sudetenland (severní Morava a Slezsko s centrem v Opavě), Deutschsüdmähren (jižní Morava se sídlem ve Znojmě) a Böhmerwaldgau (jižní a jihozápadní Čechy se správním centrem v Prachaticích). Výše zmíněné župy byly postupně obsazovány vznikajícími jednotkami československé armády a jako poslední kapitulovala dne 18. prosince 1918 Opava.

⁵ Podkarpatská Rus se v říjnu roku 1944 poté, kdy byla obsazena postupujícími jednotkami Rudé armády, stala na základě zmanipulovaných voleb (plebiscitu) součástí Sovětského svazu – konkrétně Ukrajinské sovětské socialistické republiky jako tzv. Zakarpatská Ukrajina.

⁶ Řecká komunita se v českých zemích formuje po roce 1947, kdy v důsledku občanské války mezi komunistickou partyzánskými oddíly a vládními jednotkami (1946–1948) docházelo k hromadné emigraci, přičemž část těchto emigrantů přijalo i Československo. Posléze se část z nich trvale usadila zejména v oblasti Jesenicka a Třinecka. Blíže k dané problematice viz např. HLAVATÝ, Ivan. Řecká komunita na Zlatohorsku. In *Zprávy Vlastivědného muzea v Olomouci (Společenské vědy)*, 2006, č. 292, s. 95–96.

⁷ Uváděná data o počtu příslušníků národnostních a etnických menšin na území České republiky jsou převzata z výsledků sčítání lidu, které se uskutečnilo v roce 2011. Bližší údaje jsou dostupné na internetových stránkách České statistického úřadu (ČSÚ) - viz <http://www.czso.cz>.

⁸ Problematika stereotypů při nahlížení a vnímání jednotlivých národností a etnik je detailněji rozpracována zejména v zahraniční literatuře – viz např. HENTSCHEL, Gerd. Stereotyp und Prototyp. Überlegungen zur begrifflichen Abgrenzung vom linguistischen Standpunkt. In HAHN, Hans Henning (Hrsg.). *Historische Stereotypenforschung, methodische Überlegung und empirische Befunde*. Oldenburg: Universität Oldenburg, 1995. S. 75–103.; LEHNER, Sigrid. *Die EU in den Stereotypen österreichischer Studenten gegenüber EU – Europäern und anderen Ländern*. Wien: Universität Wien, 1996.; MACRAE, Neil,

HEWSTONE, Miles, STANGOR, Charles. *Stereotypy i uprzedenia*. Gdańsk: GWP, 1999. V českém prostředí této problematice věnuje pozornost Denisa Labischová – např. LABISCHOVÁ, Denisa. Stereotyp Poláka ve vědomí české studující mládeže. In HRODEK, Dominik (ed.). Česká a polská historická tradice a její vztah k současnosti. Praha: Univerzita Karlova, 2003. s. 25–38.

Literatura a zdroje:

- BIERMANN, Felix, MANGELSDORF, Günter (Hrsg.). *Die bäuerliche Ostsiedlung des Mittelalters in Nordostdeutschland. Untersuchungen zum Landesausbau des 12. bis 14. Jahrhunderts im ländlichen Raum*. Frankfurt am Main: Lang, 2005, S. 29–37.
- Dekret presidenta republiky č. 12 ze dne 21. června 1945 o konfiskaci a urychleném rozdělení zemědělského majetku Němců, Maďarů, jakož i zrádců a nepřátel českého a slovenského národa [online] © AION CS, s.r.o. 2010–2017 [cit. 2017-05-17] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1945-12>.
- GAWRECKI, Dan. *Politické a národnostní poměry v Těšínském Slezsku 1918–1938*. Český Těšín: Muzeum Těšínska, 1999.
- HENTSCHEL, Gerd. Stereotyp und Prototyp. Überlegungen zur begrifflichen Abgrenzung vom linguistischen Standpunkt. In HAHN, Hans Henning (Hrsg.). *Historische Stereotypenforschung, methodische Überlegung und empirische Befunde*. Oldenburg: Universität Oldenburg, 1995. S. 75–103.
- HLAVATÝ, Ivan. Řecká komunita na Zlatohorsku. In *Zprávy Vlastivědného muzea v Olomouci (Společenské vědy)*, 2006, č. 292, s. 95–96.
- KÁRNÍK, Zdeněk. České země v éře První republiky (1918–1938). Díl 1. Vznik, budování a zlatá léta republiky (1918–1929). Praha: Libri, 2003a.
- KÁRNÍK, Zdeněk. České země v éře První republiky (1918–1938). Díl 2. Československo a české země v krizi a v ohrožení (1930–1935). Praha: Libri, 2002.
- KÁRNÍK, Zdeněk. České země v éře První republiky (1918–1938). Díl 3. O přežití a o život (1936–1938). Praha: Libri, 2003b.
- KLADIWA, Pavel, GAWRECKI, Dan, KADLEC, Petr a kol. *Národnostní statistika v českých zemích 1880–1930 (2 svazky)*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2016.
- KLÁPŠTĚ, Jan. *Proměna českých zemí ve středověku*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012.
- KOŘALKA, Jirí. Češi v habsburské říši a Evropě 1815–1914. Praha: Argo, 1996.
- KŘEN, Jan. *Dvě století střední Evropy*. Praha: Argo, 2005.

- KŘEN, Jan. *Historie proměny češství*. Praha: Karolinum, 1992.
- KŘEN, Jan. *Konfliktní společenství. Češi a Němci 1780–1918*. Praha: Karolinum, 2013.
- LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováváme v paměti. Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013.
- LABISCHOVÁ, Denisa. Stereotyp Poláka ve vědomí české studující mládeže. In HRODEK, Dominik (ed.). Česká a polská historická tradice a její vztah k současnosti. Praha: Univerzita Karlova, 2003. s. 25–38.
- LEHNER, Sigrid. *Die EU in den Stereotypen österreichischer Studenten gegenüber EU – Europäern und anderen Ländern*. Wien: Universität Wien, 1996.
- MACRAE, Neil, HEWSTONE, Miles, STANGOR, Charles. *Stereotypy i uprzedenia*. Gdańsk: GWP, 1999.
- PETRÁŠ, René. Menšiny v Československu 1945–1989. In MALÝ, Karel, SOUKUP, Ladislav. *Vývoj práva v Československu v letech 1945–1989*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004.
- PETRÁŠ, René a kol. (eds.) *Menšiny a právo v České republice*. Praha: Auditorium, 2009.
- Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 521, kterým se sděluje, že dne 27. února 1992 byla v Praze podepsána *Smlouva mezi Českou a Slovenskou Federativní Republikou a Spolkovou republikou Německo o dobrém sousedství a přátelské spolupráci* [online] © AION CS, s.r.o. 2010–2017 [cit. 2017-05-17] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-521>.
- Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 416, kterým se sděluje, že dne 6. října 1991 byla v Krakově podepsána *Smlouva mezi Českou a Slovenskou Federativní Republikou a Polskou republikou o dobrém sousedství, solidaritě a přátelské spolupráci* [online] © AION CS, s.r.o. 2010–2017 [cit. 2017-05-17] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-416>.
- Sdělení ministerstva zahraničních věcí č. 235, kterým se sděluje, že dne 23. listopadu 1992 byla v Bratislavě podepsána *Smlouva mezi Českou republikou a Slovenskou republikou o dobrém sousedství, přátelských vztazích a spolupráci* [online] © AION CS, s.r.o. 2010–2017 [cit. 2017-05-17] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-235>.
- STANĚK, Tomáš. *Německé menšiny v českých zemích*. Praha: ISE, 1993.
- SLÁDEK, Milan. *Němci v Čechách: německá menšina v českých zemích a Československu 1848–1946*. Praha: Pragma, 2002.
- Usnesení předsednictva České národní rady č. 2 ze dne 16. prosince 1992 o vyhlášení *LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD* jako součásti ústavního pořádku České republiky [online] © AION CS, s.r.o. 2010–2017 [cit. 2017-05-17] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>.

Ústavní zákon České národní rady č. 1 ze dne 16. prosince 1992 ÚSTAVA ČESKÉ REPUBLIKY [online] © AION CS, s.r.o. 2010–2017 [cit. 2017-05-17] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-1>.

Ústavní zákon č. 144 ze dne 27. října 1968 o *postavení národností v Československé socialistické republice* [online] © AION CS, s.r.o. 2010–2017 [cit. 2017-05-17] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1968-144>.

Zákon č. 34 ze dne 24. dubna 1953, *jímž některé osoby nabývají československého státního občanství* [online] © AION CS, s.r.o. 2010–2017 [cit. 2017-05-17] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1953-34>.

Zákon č. 273 ze dne 10. července 2001 o *právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů* [online] © AION CS, s.r.o. 2010–2017 [cit. 2017-05-17] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>.

Kontakt na autory příspěvku:

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

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

Sametová revoluce na místní úrovni jako součást výuky soudobých dějin na středních školách¹¹

Lukáš VALEŠ

The Velvet Revolution at the local level as part of the education of contemporary history at secondary schools

Abstract: This study focuses on the possibilities of using the Velvet Revolution in the didactic process, with special attention to the events in 1989 at the level of Czech towns and districts. The archives and library collections that are currently available are described in more detail. It also indicates organizational provision of project teaching on the Velvet Revolution at local level in the pedagogical process at secondary schools.
Key Words: Velvet Revolution, November 1989, local politics, regional history

Úvod

Na počátku roku 2017 vydali členové katedry společenských věd Pedagogické fakulty Palackého univerzity knihu s příznačným názvem *Tak trochu jiné soudobé dějiny* (Krákora, Cingelová, Kopeček, Vaníčková, 2017). Tato kniha přitom není ojedinělým počinem členů této katedry na poli soudobých dějin, jejich výzkumu a didaktiky – právě naopak. Této oblasti se katedra dlouhodobě věnuje, o čemž svědčí nejen početné množství dosavadních publikací na toto téma (za všechny zmiňme například Krákora a kol., 2014; Kopeček a kol. 2013; Krákora a kol., 2011;

Králora a kol. 2010a; Králora a kol., 2010b; Králora a kol., 2008 apod.), ale také řadu dalších, navazujících aktivit. Vedle přímé výuky studentů olomoucké pedagogické fakulty či vědecké konference a projekty jde především o pravidelné pořádání tematicky zaměřených letních škol pod souhrnným názvem *Výchova k občanství a evropanství pro učitele občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd*, které získaly na celostátním významu a také oblibě. A lákají tak nejen pedagogy středních a základních škol z celé České republiky, ale i významné osobnosti české vědy, pro něž se pravidelné přednášky pro tuto letní školu staly příjemnou samozřejmostí. Katedra společenských věd tím plní nejen své badatelsko-pedagogické, ale v neposlední řadě i celospolečenské poslání výchovy k demokratickému občanství, za což v roce 2009 získala mimo jiné i ocenění kulturního ataše amerického velvyslanectví v Praze. Katedra společenských věd se tak stala jedním z nejvýznamnějších českých center didaktiky soudobých dějin a vzhledem k jejím zahraničním kontaktům i v rámci širšího střeoevropského prostoru.

Stejně důležité je ale i další poselství knihy. Studium a tedy i didaktika soudobých dějin není jen otázkou historiografie, ale představuje – více než jiná společenskovědní témata – vítané pole pro multioborový přístup celé řady sociálních věd (viz též Hudecová, Labischová, 2009). Potkávají se zde – a také vzájemně obohacují – spolu s historickým oborem soudobých dějin také politologie, sociologie, psychologie, právo, ekonomie, literatura a lingvistika, geografie atp. Právě zkoumání naší nedávné historie, která má přesah do dnešní současnosti, je mimo jiné také zajímavou platformou pro didaktiku a aplikaci tolik diskutované mediální výchovy. Je zajímavým paradoxem soudobých dějin, že právě na nich není nic staré a problémy falešných zpráv, polopравd, mediální (ale i obecně mocenské) manipulace se dají dobře sledovat a demonstrovat právě na materiálech, dobových dokumentech či tisku z produkce nedemokratických režimů z období před listopadem 1989.

Tato skutečnost je bohužel umocněna současnou krizí legitimacy a současné podoby demokratického vládnutí, jež je spojena s celkovou krizí současných sociálních systémů, včetně tržního hospodářství. V dosavadních demokratických systémech pozorujeme stále silnější tendenci k ovlivňování demokratického procesu rozhodování nedemokratickými

a nevolenými aktéry (lobbisté, nátlakové skupiny, podnikatelé, nadnárodní společnosti), stagnaci či propadu příjmů středních a nižších sociálních skupin a naopak stálému posilování majetkové převahy nejbohatší části populace. Toto strmé posilování majetkové a příjmové nerovnosti vede nejen k ekonomickým škodám (propad poptávky, pokles spotřeby, pokles reálného ekonomického výkonu), ale především k fatálním dopadům právě na důvěryhodnost demokratického politického systému, založeného mimo jiné na občanské rovnosti a rovnoprávné participaci na správě veřejných záležitostí. Paradoxním následkem je například volba multimiliardářů jako silných vůdců, které mají své země vyvést z této neutěšené situace, když předchozí demokratické elity selhaly (nechali se zkorumpovat či zastrašit). Nebo obecné volání po vládě silné ruky, silící kritika dosavadních „tradičních“ politických stran, či diskuse, zda skutečně nemá demokracie jinou, rozumnější alternativu (např. vládu odborně vzdělaných elit). Tuto krizi demokratické legitimacy pak dále podporuje ekonomický a politický nástup autoritářských, poloautoritářských či zcela nedemokratických zemí na světovou scénu (Čína, Rusko), které jasně demonstrují svou nechuť k západnímu stylu vládnutí, založenému právě na demokracii. Jakoby se svět znovu vracel před rok 1989, jakoby jistoty, které provázeli naši cestu k demokracii (názorová pluralita, tržní hospodářství, evropská integrace), přestávaly platit. To ovšem může vést až k odmítnutí či alespoň vážnému zpochybnění uplynulých 30 let vývoje české společnosti. Tím spíš je tedy potřeba si připomínat nelehké okolnosti, které stály na počátku novodobé cesty české demokracie, v níž stále ještě žijeme (viz blíže Valeš, 2015).

1 Sametová revoluce na místní úrovni – návrh projektu a jeho provedení

Cílem této studie je nastínit některé možnosti, které pro didaktiku soudobých dějin na středních školách skýtá československá „Sametová“ revoluce, a to na místní, resp. regionální úrovni. I když její závěry mohou posloužit při výuce dějepisu a základů společenských věd na všech středních školách, kde se tyto předměty vyučují, nejsnáze a nejefektivněji se naplní v rámci gymnaziální výuky. A to jak vzhledem k podstatně vyšší

hodinové dotaci pro tyto předměty, tak i vzhledem k existenci volitelných seminářů v předposledním a zejména posledním, maturitním ročníku. Její autor vychází mimo jiné z předpokladu, že poznání a porozumění celostátních historických a sociálních událostí, ale i procesů a trendů, žáci nejlépe dosáhnou na nejbližší úrovni – v místě, kde žijí, ve svém městě, obci, či regionu, které jsou jim z podstaty věci nejbližší.

V této souvislosti je ale třeba zmínit ještě jeden podstatný rozměr takového edukačního procesu, a to sice přirozené vytváření si pozitivní vazby k místu svého života, se všemi následnými souvislostmi jako jsou větší vnímavost k jeho problémům, ochota k veřejné (občanské) angažovanosti, ochrana místní přírody a historických památek, aktivní participace na řízení města apod. Tato místní a v neposlední řadě regionální dimenze lidského života přitom stále sílí – mimo jiné vzhledem k postupnému odklonu současného světa od procesu globalizace a nástupu tzv. lokalizace. Éra dominance globálních vztahů – politických, ale především ekonomických – pozvolna končí. Výroba se přesunuje zpět blíže zákazníkovi (lokalizace), a to jak v důsledku např. nástupu robotizace v souvislosti se 4. průmyslovou revolucí, tak i vzhledem k politickým tlakům, jakými bylo například zvolení Donalda Trumpa prezidentem USA. S tím souvisí i postupné oslabování globálních či nadnárodních organizací - viz výstup Velké Británie z Evropské unie a řada vleklých krizí, kterým tato organizace dnes čelí. S tím naopak souvisí vzestup místní a především regionální identity (viz blíže Chromý, 2003; Paasi, 2003). Jakoby člověk podvědomě v čase ohrožení a všeobecné nejistoty hledal pomyslný pevný bod na zemi a tím se mu stává jeho bezprostřední okolí. Vedle hledání pocitu bezpečí a větší srozumitelnosti „domácího“ před cizím se toto posilování regionální identity často projevuje i secesistickými a separatistickými tendencemi. Právě na evropském kontinentu jsme toho svědky. Vedle obecného posilování národních států (Maďarsko, Polsko, ale dnes i Francie) často na úkor evropského integračního procesu vidíme zřetelné volání po samostatnosti celé řady evropských regionů – od Skotska, přes Katalánsko, Baskicko, po Korsiku, severní Itálii (nejnověji také Benátsko) až po belgické regiony Valonsko a Vlámko.

Regionální problematika soudobých dějin je tedy velmi významná, ba stále významnější, na druhou stranu je mimořádně komplikované ji

zařadit do běžné výuky. Ta už dnes trpí značným napětím mezi počtem hodin a objemem probírané látky. Jak konstatuje pedagožka Monika Černá ve svém článku *Využití regionálních témat ve výuce dějepisu*: „Ve snaze žáky dobře připravit do života mnoho učitelů regionální dějiny zanedbává nebo vůbec nevyučuje. Hodinová dotace je malá a většinou nestačí ani na probrání obecných dějin, nějaký čas se najde na dějiny národní, ale učit dějiny města a regionu, ve kterém žák žije, je často považováno za časově neúnosné. Většina učitelů tedy zvolí variantu obecné vzdělanosti a snaží se dát žákům jakési historické povědomí a seznámit je s důležitými mezinárodními a národními událostmi a osobnostmi. Nakonec se stane, že většina maturantů bude rozumět dějinám Evropy lépe než dějinám města, ve kterém celý život žije.“ (Černá, 2011)

Nehledě na stálou snahu „doplnit“ stávající strukturu výuky o nové předměty jako je již zmiňovaná mediální výuka a dále tak zatížit výukový proces dalšími hodinami a povinnostmi. Nabízí se proto spíše cesta volitelných seminářů, jež navíc umožní participaci žáků, kteří mají k oblasti společenských věd a dějepisu blíže a kteří počítají s využitím takto získaných poznatků a vědomostí ve svém dalším, terciárním vzdělávání. Jak už jsme naznačili, tyto semináře by měly být multioborové, a i když budou zařazeny pod některé předměty (dějepisný seminář, seminář společenských věd apod.), vždy by si měly svou víceoborovost zachovat a využít tak mimo jiné znalosti a dovednosti žáků, získané v dosavadní výuce všech společenských věd.

Vlastní struktura takového semináře by měla vycházet jak z rozložená výukových hodin dle příslušného školního roku, tak i ze tří základních hledisek: 1. umožnit samostatnou práci žáků 2. pomoci tuto samostatnou práci řídit a koordinovat 3. paralelně zajišťovat nové informace a metodologické návody. Úkolem semináře by měla být samostatná činnost žáků, ideálně pracujících ve skupinách, jejímž cílem by mělo být zpracování jednotlivých časových nebo tematických úseků období tzv. Sametové revoluce, tedy především let 1989 a 1990. Budeme-li uvažovat o ideální skupině dvaceti žáků, pracujících alespoň ve dvoučlenných skupinách, pak nám vychází deset témat (nebo časových úseků). Samozřejmě vytváření skupin není nezbytnou podmínkou. Jejich výhodou je spíše fakt, že se žáci naučí spolupracovat, řešit věci v týmu, rozdělit si úkoly apod.

Možná je i vzájemná kombinace, kde vlastní zmapování Sametové revoluce na místní úrovni (popř. okresní) bude doplněno některými tematicky laděnými bloky (například z dějin vědy a techniky, stravování, dobové módy, role médií v revoluci či v nedemokratickém režimu apod.).

Jedna z možných variant struktury semináře je následující: Obsah seminářů v první polovině roku bude dvojitý. Jednak budou žáci seznámeni s vlastním tématem, jeho časovým a organizačním zajištěním. Na první hodině či hodinách nastíní pedagog jednotlivé časové okruhy, popř. tematické celky, rozdělí žáky do skupin, přiřadí jim jednotlivá témata. Dále je seznámí s dostupnou literaturou, a protože půjde v první řadě o samostatný výzkum, tak také s prameny, zdroji, archiváliemi apod., které ve své práci budou používat. A samozřejmě také s institucemi, které tyto archiválie spravují (městská či regionální muzea, okresní či oblastní archivy apod.). Tomu by měla předcházet obsáhlá příprava samotného učitele, který by s dostatečným časovým předstihem měl nastudovat jak dostupnou odbornou literaturu, tak se podrobně – nejlépe osobní návštěvou v daných institucích – seznámit i s tím, jaké archiválie jsou k dispozici, kde jsou uloženy, zda jsou jednotlivé fondy zpracovány, jaké jsou kontaktní osoby na jednotlivých pracovištích apod. Tuto přípravnou fázi nelze podceňovat a právě ona často rozhoduje o úspěchu celého projektu. Není možné, aby byli studenti sami vysláni například do okresního archivu a teprve tam, na místě zjišťovali, jaké prameny skýtá. I pro zkušeného badatele může být někdy dobrodružstvím například vypátrat dobové kroniky. Ačkoliv se jedná o epochu, od níž neuběhlo ani třicet let, nemusely se kroniky zachovat, nemusely být často ani psána (a to i na úrovni okresních měst), či mohly být dopisována zpětně. Problém může být – a zpravidla také bývá – s jejím uložením. Někdy jsou uloženy v okresním archivu, někdy v městském muzeu, někdy jsou ale stále deponovány na příslušném městském či obecním úřadě (Strakonice, Protivín apod.), popř. u městského či obecního kronikáře. Velkou pomocí badatelům je postupující elektronizace právě městských a obecních kronik (viz např. jihočeské kroniky jsou dálkově přístupné na webu <https://digi.ceskearchivy.cz>). Řada z těchto kronik ale elektronizována není – a to právě vzhledem k uložení mimo organizační strukturu české archivní zprávy.

Vedle dobových kronik, a to jak městských, tak i spolkových, školních apod. patří k hlavním archivním dokumentům, které lze využít, také dobový tisk – okresní týdeníky (každý okres vydával své týdenní noviny), krajské deníky (opět každý tehdejší kraj, respektive krajský výbor KSČ vydával svůj krajský deník), popř. místní zpravodaje; materiály z produkce okresních (či městských) výborů KSČ (ty často obsahují také pravidelné zprávy o vývoji „názorové hladiny“, tedy monitoring postojů veřejnosti, ale třeba i informace o místních signatářích Charty 77 apod.), tehdejšího okresní, městských či místních (dnes obecních) národních výborů – zejména zápisy ze zasedání rady a pléna; materiály (archiv) OF (pakliže se zachoval, což nebývá ani zdaleka běžné); dokumenty z produkce Národní fronty a jích organizací (Svazarm, Český svaz ochránců přírody apod.). V případě měst, kde existoval velký, ekonomicky i politicky dominantní závod, stojí za pozornost také jeho archiv. Takový podnik navíc vydával i vlastní noviny pro své zaměstnance (Tarta v Kopřivnici, ČZM ve Strakonících, Jitex v Písku apod.). Velice cenné, byť obtížněji dohledatelné jsou pak osobní archivy účastníků Sametové revoluce, které velice často obsahují klíčové či minimálně zajímavé dokumenty, jež se jinde nezachovaly. V neposlední řadě bychom měly zmínit také dochované audio a především videonahrávky. Ještě před listopadem 1989 měla řada občanů tehdejšího Československa k dispozici kamery, nahrávající na kazety VHS. Řada z těchto nahrávek pak byla deponována především v regionálních muzeích, popř. jsou zachovány v soukromých sbírkách. Jejich význam spočívá zejména v zachycení bezprostřední atmosféry listopadových dnů, zprostředkovávají přímé reakce, projevy atp. účastníků listopadové revoluce a mají také svou vysokou informační hodnotu, kterou nelze nahradit jinými prameny.

Stejně informačně cenným pramenem, který je v mnoha ohledech jedinečný a který zprostředkovává jinak nedosažitelné informace a pohledy, představují rozhovory s pamětníky, vedené metodou orální historie. V českém prostředí jde již o etablovanou metodu, dnes dokonce již celý vědní obor. Pro její úspěšnou aplikaci doporučujeme zejména následující práce *The Oxford Handbook of Oral History* (Donald, 2011), *Třetí strana trojúhelníku. Teorie a praxe orální historie* (Vaněk, Mücke, 2015), *Deset*

let na cestě (Vaněk, Houda, Mücke, 2011), *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování* (Hudecová, Labischová, 2009). V těchto publikacích je jak podrobně popsáno teoretické zázemí i praktické využití metody orální historie, tak i obsáhlá bibliografie. Právě v těchto rozhovorech přitom může sehrát již výzkum středoškolských studentů často klíčovou roli pro zachování historické paměti daného místa či kraje. Ačkoliv od událostí Sametové revoluce uplynulo jen 28 let, což z hlediska historického trvání je jen nepatrný zlomek, z hlediska lidského života jde o jeho nezanedbatelnou, někdy i podstatnou část. Velká část pamětníků Sametové revoluce je dnes již v pokročilém seniorském věku a řada z nich už zemřela. Z tohoto pohledu je právě výzkum realizovaný metodou orální historie pro toto období již výzkumem doslova záchranným, který umožňuje (doslova někdy na poslední chvíli) zachovat pro historiky, ale obecně pro budoucnost unikátní data, postřehy a informace (včetně osobních prožitků, vnímání dobové atmosféry, výpovědi o motivacích tehdejších aktérů, sociálních vazbách, sympatiích, antipatiích mezi nimi, obhajobě svých tehdejších postojů, dobová očekávání – a následná zklamání, rozčarování, či naopak spokojenost s následujícím vývojem apod.), které přitom nelze nahradit z jiných zdrojů.

Pro tuto metodou je důležité napřed si vytýčit – alespoň rámcově – okruh a počet narátorů – osob, s nimiž budou rozhovory realizovány. Velmi obecně by mělo jít o tři skupiny:

1. osoby, které zahájili protirežimní protesty, zakládali místní Občanské fórum, vyjednávali o převzetí moci apod. Podskupinou pak jsou lidé, kteří přebírají na jaře 1990 moc na úrovni městských a okresních (popř. krajských) národních výborů, stávají se jejich poslanci, popř. poslanci České národní rady a Federálního shromáždění v rámci tzv. kooptací. Další podskupinou mohou být představitelé dosavadních politických stran – Československé strany socialistické a lidové, kteří rostoucí protirežimní aktivity zpravidla podpořili, spolu s dalšími občany, kteří spoluzakládali či obnovovali původní české, resp. československé politické strany. Tito představitelé nových i starých politických stran a hnutí se pak setkávají se zástupci Občanského fóra a dosavadními držiteli politické moci z řad KSČ u kulatých stolů, v jejichž rámci se

zcela nerevolučně jednotlivé politické subjekty velmi konstruktivně domlouvali na novém politickém složení místních a okresních politických a správních orgánů, včetně jejich personálního obsazení.

2. Druhou skupinu představují právě dosavadní držitelé moci – politici z KSČ (ale třeba i vedoucí představitelé Revolučního odborového hnutí a všech organizací Národní fronty, kteří patřili k nomenklatuře).
3. Velmi zajímavou a doposud málo zmapovanou skupinou jsou tzv. obyčejní lidé (viz *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence* – Vaněk, 2009 či *Příběhy (ne)obyčejných profesí* – Vaněk, Krátká, 2014). I současná historiografie se shoduje na faktu, že dějiny nejsou jen příběhem elit a kontraelit, vítězů a poražených, těch, kteří zvítězili, či prohráli svůj politický zápas. Každý má právo na dějiny, na svůj příběh (a také jeho vyprávění). To platí pro různé sociální skupiny (majoritní i minoritní, dělníky, inteligenci, různé profesní skupiny, příslušníky subkultur apod.), ale v neposlední řadě pro každého člověka, který prožil (či prožívá) svůj život a stal se, či stává se tak, součástí dějin. Žádný z těchto příběhů by přitom neměl být opomenut nebo naopak upřednostněn. Můžeme vlastně hovořit o jakési historické demokracii. Neboť každý z těchto příběhů, každá z těchto individuálních či skupinových historií je důležitou součástí velkého celku, dílkem pomyslné skládky, bez něhož by úplný obraz (v ideální podobě) nebyl nikdy hotov. Vedle těch, kteří drželi mikrofony na listopadových náměstí či zasedali u kulatých stolů tak je důležité sledovat vzpomínky, názory a příběhy lidí, kteří danou dobu „jen“ prožili. K odhalení těchto příběhů je právě metoda orální historie ideální. Pro žáky může jít navíc o velmi důležitou součást jejich vlastní rodinné historie. Mezi lidmi z této skupiny, se kterými budou dělat rozhovory, totiž mohou být i jejich rodinní příslušníci – rodiče, prarodiče, příbuzní, jejich přátelé apod. Velká historie se tak může potkat nejen se svou místní variantou, ale i s konkrétními lidskými příběhy, které jsou přitom blízké i tazatelům. Žáci si snáze uvědomí, že historie „nekráčí“ v jakémsi nadprostoru, ale má své zcela konkrétní projevy v konkrétních lidských životech a rodinných příbězích. Ty přitom s revolucí nekončí, ale pokračují právě v životech dnešních studentů.

Jak už jsme výše naznačili, tyto rozhovory na místní či okresní úrovni jsou nesmírně cenné i pro celkové poznání listopadové revoluce. Tím spíše, že lidé, kteří byli tenkrát „u toho“, začínají nejen stárnout (což s sebou nese mimo jiné zhoršení paměťových funkcí), ale bohužel i umírat. Zejména se to týká bývalých komunistických funkcionářů, vedení národních výborů, podniků apod. Ale dnes již nežije také celá řada prvních porevolučních předsedů národních výborů, starostů vzešlých z demokratických voleb, kooptovaných poslanců apod. I žáci střední školy – samozřejmě po kvalitní metodologické průpravě – mohou mnoho udělat jak pro celostátní vědecké poznání, tak i pro zachování historické paměti daného regionu. Rozhovory s pamětníky jsou o to důležitější, že jak na konci komunistického vládnutí, ale zejména pak v prvních dvou třech týdnech revoluce se téměř všechny důležité informace zprostředkovávaly ústně – přímo či telefonicky – a nebyly tak pro budoucnost zachovány v písemné podobě. Přitom šlo často o rozhodující zprávy, které zásadně ovlivňovaly průběh revolučních procesů. Nehledě na fakt, že jen díky metodě orální historie se můžeme dozvědět i něco navíc – jaké emoce aktéři pocítovali, jaké pohnutky je vedli k tomu, že jednali tak a ne jinak, jaké byli sociální vztahy mezi nimi (což platí i pro komunistické funkcionáře a různé instituce režimu, který zdaleka netvořil monolit).

Mimo tyto regionální prameny lze použít i celostátní, a to zejména ty, kde je umožněn dálkový přístup prostřednictvím internetu bez potřeby fyzického studia v centrálních badatelských institucích. Jde především o Vnitrostranické informace ÚV KSČ (k dispozici on-line na stránkách Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR: – viz <http://www.dejinyksc.usd.cas.cz/vnitrostranicke-informace-sekretariatu-uv-ks.html> a Denní situační zprávy Ministerstva vnitra ČSSR (on-line na stránkách Ústavu pro studium totalitních režimů – viz <http://www.ustrcr.cz/cs/denni-situacni-zpravy-1989>). Zajímavým pramenem, který zachycuje pohled StB na listopad 1989 (ale nejen), jsou situační zprávy StB. Pro celý rok 1989 jsou k dispozici on-line jen denní situační zprávy Správy StB Praha (<http://www.ustrcr.cz/cs/denni-situacni-zpravy>). Pro období listopad – prosinec 1989 jsou pak k dispozici denní situační zprávy ze všech krajů tehdejší Československé socialistické republiky, které vydal Úřad pro

dokumentaci a vyšetřování zločinů komunismu v rámci časopisu *Securitas Imperii* 6/III, který je rovněž elektronicky přístupný (www.policie.cz/soubor/securitas-imperii-6-3-pdf.aspx). On-line jsou dnes dostupné i některé celostátní deníky – například *Rudé právo*, a to na stránkách Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR (<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo>). Tyto dobové celostátní deníky (*Mladá fronta*, vydávaná Socialistickým svazem mládeže, odborářská *Práce*, *Zemědělské noviny*, *Lidová demokracie*, vydávaná Československou stranou lidovou) či *Svobodné slovo* (vydavatelem byla tehdejší Československá strana socialistická) jsou k dispozici i v městských knihovnách či okresních archivech a muzeích. Zejména poslední dva deníky se vyznačovaly podstatně větší mírou liberalizace ještě před listopadem 1989 (objevovaly se zde například čtení na pokračování doposud zakázaných autorů, jako byl Jaroslav Foglar) a sehrály zásadní roli v informování mimopražských oblastí po 17. listopadu 1989 o tom, co se v Praze děje.

Samostatnou a velice zajímavou kapitolu představuje tehdejší sovětský tisk, který byl podstatně otevřenější a kritičtější k problémům reálného socialismu (ale i minulosti socialistického tábora), a to v duchu Gorbačovových reforem, vedených pod heslem *glasnosť*. V Československu byl k dostání *Týdeník aktualit* a *Sputnik* – obojí přeložené do českého jazyka. Přestože šlo o oficiální tiskovinu, navíc z produkce vzorové země socialismu, byl vzhledem ke své kritičnosti úzkoprofilovým zbožím, které bylo českými čtenáři intenzivně vyhledáváno a čteno. Zatímco k disidentským dokumentům se drtivá většina společnosti nedostala, právě sovětské časopisy představovaly cenný, a přitom legální zdroj relativně objektivních zpráv. Tutéž roli v tomto období sehrávaly i maďarská a polská televize. A samozřejmě především televizní stanice německé a rakouské. Jejich příjem byl ale omezen jen na příhraniční oblasti. Nehledě samozřejmě na rozhlasové stanice s českým vysíláním jako byly *Svobodná Evropa*, *Hlas Amerik*, *Deutsche Welle*, *Rádio Vatikán*, *BBC*, jejichž poslechovost prudce vzrůstala jak vzhledem k pokračující krizi režimu na konci 80. let, tak i vzhledem k faktu, že jejich signál přestal být od roku 1988 oficiálně rušen.

Vedle znalosti pramenné základny tento projekt samozřejmě vyžaduje od učitele i znalost odborné literatury, která se k danému období váže.

Je překvapivé, že ačkoliv období komunistického režimu dodnes patří k politicky významným (a někdy třaskavým) otázkám a existuje samostatná, státem zřízená instituce, která se má právě této periodě našich dějin věnovat (Ústav pro studium totalitních režimů), dosavadní vědecká produkce tomu neodpovídá. Existuje jen naprosté minimum prací, které se snaží o její celkové zachycení. Za nejzdařilejší lze považovat práci Československo v proměnách komunistického režimu autorů Rataje a Houdy (Rataj, Houda, 2010). Poněkud lepší situace panuje ohledně éry normalizace a vlastní Sametové revoluce. Poslední dvě desetiletí komunistického režimu dobře mapuje například Milan Otáhal ve svých knihách *Opozice, moc, společnost* (Otáhal, 1994) a *Opoziční proudy v české společnosti 1969–1989* (Otáhal, 2011). Spíše přehledový charakter má práce *Chronologie zániku komunistického režimu v Československu 1985–1990* (Suk, Cuhra, Koudelka, 1999). Průběhu normalizace se věnuje nejnověji Michal Pullmann ve svých pracích *Konec experimentu. Přestavba a pád komunismu v Československu* (Pullmann, 2011) a *Co byla normalizace?* (Kolář, Pullmann, 2017). Zajímavý vhled do sociálních dějin poskytuje monografie historičky Lenky Kalinové *Konec nadějí a nová očekávání. K dějinám české společnosti 1969–1993* (Kalinová, 2012) či studie Miroslava Vaňka *Veřejné mínění o socialismu před 17. listopadem 1989* (Vaněk, 1994). Ekonomické aspekty konce komunistického režimu zachycuje práce Otakara Turka *Podíl ekonomiky na pádu komunismu v Československu* (Turek, 1995) či souhrnné *Hospodářské a sociální dějiny Československa 1918–1992, 2. díl 1945–1992* (Průcha a kol., 2009).

Co se týče literatury, která se bezprostředně týká Sametové revoluce na celostátní úrovni, připomeňme alespoň základní studie: *Občanské fórum I., II.* (Suk, 1997, Suk, 1998), *Velký převrat či snad revoluce sametová?* (Měchýř, 1999), *Proč jsme v listopadu vyšli do ulic* (Brod, 1999), *Sto studentských revolucí (Studenti v období pádu komunismu – životopisná vyprávění* (Otáhal, Vaněk, 1999), *Labyrintem revoluce* (Suk, 2003), *Opozice a odpor proti komunistickému režimu v Československu v letech 1968–1989* (Blažek, 2005), *Občanské fórum* (Bureš, 2007), *1989: Pád východního bloku* (Sebestyén, 2011), *Dominový efekt. Opoziční hnutí v zemích střední Evropy a pád komunistických režimů v roce 1989* (Blažek, Pažout, 2013), *Sametová revoluce* (Krejčí, 2014), *Revoluce s lidskou*

tvář: politika, kultura a společnost v Československu v letech 1989–1992 (Krapfl, 2016) a řada dalších.

Pro daný typ projektu s regionálním zaměřením jsou ale stejně důležité, ne-li důležitější i práce, které zpracovávají události Sametové revoluce právě na místní a okresní (popř. krajské) úrovni. Ty zároveň mohou sloužit žákům (i pedagogům) jako modelový příklad, jak by měly výsledky jejich projektu vypadat, jaké jsou možnosti a limity použitých pramenů, vyprávění pamětníků apod. Zde je ale nutná velká obezřetnost. Právě tento typ literatury je svou odbornou úrovní značně rozkolísaný. Doporučit proto můžeme následující tituly: *Listopad 1989 v Plzni* (Anton, 1999), *Rok 1989 v Plzni a západních Čechách* (Valeš, 2003), *Listopad 89 v Klatovech* (Valeš, 2005), *Zrod demokratických politických systémů okresů Klatovy, Domažlice a Tachov a jejich vývoj v 90. letech 20. století* (Valeš, 2007), *Sametová revoluce v Litomyšli* (Bošтік, 2009), *Občanská odvaha vstupuje do politiky: 1989/ 1990: Občanské fórum v Chebu, Nové fórum v Plavně* (Čermáková a kol., 2009), *Opava ve vzpomínkách* (Binar, Plaček, 2009), *1989 – cesta ke svobodě: revoluční listopad v Karlových Varech* (Nedvěd, 2009), *Děčín 1989* (Karlíček – Němec, 2009), *Prostějovská „sametová revoluce“: příspěvek k počátkům demokratizace české společnosti v letech 1989–1990* (Marek, 2009), *Padání komunistické bašty aneb Ostrava mezi 17. listopadem 1989 a 3. lednem 1990* (Hamza, 2009), *Sametová revoluce v českých obcích, městech a regionech aneb 25 let poté* (Valeš, Petráš a kol., 2014), *Komunální a parlamentní volby v Československu a jižních Čechách v roce 1990* (Valeš, Petráš a kol., 2015), *Rok 1989 v dokumentech Komunistické strany Československa, okresního výboru Ústí nad Orlicí* (Dušek, 2015), *Rok 1989 v jižních Čechách* (Valeš, Petráš a kol., 2015), *Česká města a okresy v letech 1989–1990* (Valeš, Petráš a kol., 2016) nebo nejnověji *Pardubice v období normalizace* (Skalecká, 2017).

Velmi cenná je v tomto kontextu také řada Dějiny města, která vychází v rámci Nakladatelství Lidové noviny. V současné době (duben 2017) zahrnuje 19 měst (nejnověji Příbram a Hradec Králové). Ve všech knihách této řady je pak zachycen právě průběh Sametové revoluce až po komunální volby 1990, které jsou často také poslední kapitolou dějin daného města.

Protože ale žijeme v době digitální, neměli bychom zapomínat ani na širokou paletu možností, jež nám nabízí elektronický prostor. Z řady

projektů, které se věnují československé Sametové revoluci, normalizaci, či širěji soudobým dějinám, připomeňme alespoň webovou prezentaci *Cesta k listopadu* a další výukové programy Ústavu pro studium totalitních režimů (<https://www.ustrcr.cz/uvod/cesta-k-listopadu-1989/>), webový portál *Demokratická revoluce 1989 z produkce Ústavu pro soudobé dějiny Akademie věd* (<http://www.89.usd.cas.cz/>), vzdělávací web *Moderní dějiny*, určený právě školám (<http://www.modernidejiny.cz/>), internetový projekt *Tak trochu jiné soudobé dějiny* kolegů z Pedagogické fakulty Palackého univerzity v Olomouci (<http://vanickova.eu/cd2/index.html>) či webové stránky projektu *Průběh Sametové revoluce ve vybraných městech Jihočeského kraje v komparativní perspektivě* (www.revoluce.vrsers.cz).

První cca 4 semináře, které by měly disponovat dvojhodinovou dotací týdně, pedagog seznámí studenty s cílem projektu, jeho časovým plánem, prameny, dostupnou literaturou apod. Následující semináře by měly být využity jednak pro koordinaci práce studentů, jejich kontrolu a pomoc v jejich jinak samostatném výzkumu, jednak pro monotematické přednášky. Jejich cílem by mělo být doplnění poznatků, které studenti získali během řádných hodin dějepisu a základů společenských věd, jednak by mohly ukazovat studentům nové možnosti témat i metod, jež lze během výzkumu využít. Tyto přednášky se mohou střídat s koordinačními semináři vždy po týdně. Při jejich přípravě by ale nemusela zůstat veškerá práce jen na bedrech jednoho učitele. Naopak. Již na počátku této studie jsme konstatovali, že právě multioborovost je pro výuku i výzkum soudobých dějin nezbytnou nutností. Jednotliví pedagogové, kteří ve škole zajišťují výuku dějepisu a základů společenských věd, se mohou při těchto přednáškách střídat. A mohou zapojit i kolegy, kteří vyučují přírodovědné či technické předměty. Jedním z přednášených (ale i mapovaných témat) může být například vývoj vědy a techniky.

Velmi poučné i vysoce zajímavé téma z této oblasti může být například rozvoj výpočetní techniky v průběhu posledních třiceti let, popř. na konci období minulého režimu a po listopadové revoluci. Jistě by stálo za to připomenout tehdejší populární značky, které dominovaly trhu s osobními počítači na konci 80. let (Atari, Commodore), či jejich tehdejší české protějšky (IQ 151), často vyráběné jako přidružená

výroba v zemědělských družstvech (Slušovice). Jaké hry se na těchto počítačích daly hrát, jaké byly jejich možnosti či jak se počítače pašovaly z „kapitalistické ciziny“ do socialistického Československa. Podobně lze velmi dobře ilustrovat proměny doby i na vývoji osobních automobilů. S určitou nadsázkou můžeme konstatovat, že například nástup nového konceptu Škoda Favorit z Mladé Boleslavi v roce 1987 předznamenal *svými revolučními technickými inovacemi i politické změny v roce 1989* (viz např. Tuček 2011), protože svými kvalitami „protrhl“ železnou oponu, vzbudil pozornost i na Západě a mimo jiné také rozhodl o zájmu tehdy západoněmeckého koncernu Volkswagen o privatizaci mladoboleslavské Škody do svých rukou (http://auto.idnes.cz/skoda-volkswagen-0eo-/auto_ojetiny.aspx?c=A151207_221127_auto_ojetiny_fdv). Ale za pozornost stojí i to, jaké jiné automobily jezdily na českých silnicích (kromě Škodovek) v druhé polovině 80. let, ať už ze socialistických nebo kapitalistických států (viz Srpová, 2017), jak se u nás západní vozy prodávaly v síti obchodů Tuzex, včetně populárního Fiatu Uno, který si zahrál i ve známé komedii Zdeňka Trošky Slunce, seno a pár facek, jež měla premiéru právě v roce 1989 apod.

Tyto monotematické přednášky ale mohou vést i vyučující mimo danou střední školu. Kontaktovat lze řadu vysokoškolských či badatelských pracovišť, která se buď přímo věnují didaktice soudobých dějin (katedra historie Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, katedra společenských věd Pedagogické fakulty Palackého univerzity v Olomouci, katedra výchovy k občanství Pedagogické fakulty Ostravské univerzity apod., Ústav pro studium totalitních režimů), nebo se věnují jejich výuce či výzkumu (Ústav pro soudobé dějiny a všechny katedry historie na českých univerzitách). Řada pracovníků těchto institucí spolupracuje se středními školami a pravidelně pořádají přednášky buď přímo na středních školách, nebo se podílejí na výukových programech, letních školách apod., určených pro jejich učitele. Vedle klasických politických témat může jít i otázky trávení volného času, ekologie a ochrany přírody, dobové filmové, televizní a hudební produkce, tehdejší módy, ale v neposlední řadě i zásobování, které bylo jednou z Achillových pat minulého režimu, možnosti cestování, včetně komplikovaných cest přes železnou oponu apod.

I tato témata mohou být předmětem zpracování studenty, samozřejmě s patřičnou regionální aplikací. Vnímání neprostopnosti železné opony se týkalo především lidí, kteří bydleli v příhraničních regionech, sousedících se Spolkovou republikou Německo a Rakouskem. Naopak právě lidé v těchto okresech, stejně jako ti, kteří bydleli podél polských a maďarských hranicích měli prostřednictvím zdejších televizních programů mnohem lepší přístup k relativně objektivním informacím. Komunistický režim se svou rigiditou či liberálností výrazně lišil v jednotlivých krajích, často dokonce okresech. Samostatnou kapitolu, městem, které si žilo zcela jiným životem než zbytek republiky již před listopadem 1989, byla Praha. O její neobvyklé a zejména pro obyvatele menších měst a obcí přitažlivé atmosféře, ale i negativních jevech jako byly (a jsou) drogy, veksláctví, nelegální „černé“ sázky, prostituce apod. viz například film režiséra Víta Olmera *Bony a klid* z roku 1987 či kniha spisovatel a novinář (a také Olmerova scénáristy) Radka Johna *Memento* (Praha, 1986), pojednávající právě o předlistopadovém světě drog v tehdejší Československu.

Osou projektu, který je zaměřen právě regionálně, by měl být politický vývoj. Cílem projektu by mělo být primárně zachytit vývoj v daném městě, okresu či širším regionu, a to ideálně od počátku roku 1989, kdy i do mimopražských oblastí dolehly informace o pražských událostech tzv. Palachova týdne, až do podzimních komunálních voleb v roce 1990. Velmi zjednodušeně můžeme Sametovou revoluci rozdělit do tří základních fází.

1. Předrevoluční. Období, které bezprostředně předcházelo vlastní revoluci. Tedy časově zhruba od ledna 1989 do listopadu 1989. Tuto etapu můžeme ještě rozdělit do dvou: od ledna (Palachův týden) až po červen (července), kdy pražský disent zveřejnil text a petici Několik vět. Ta, stejně jako události tzv. Palachova týdne, významně rezonovaly v celé zemi, a to jak na straně komunistického režimu, tak i české společnosti. Druhou podetapou může být období od července (srpna) až do 17. listopadu 1989. Toto období je klíčové, mimo jiné i proto, že již řada představitelů komunistického režimu tušila jeho blížící se konec. Svědčil o tom například legendární projev tehdejšího generálního tajemníka ÚV KSČ Miloše Jakeš na Červeném Hrádku 17. července 1989 nebo svědectví tehdejšího šéfredáctva předsedy federální vlády,

profesora Oskara Krejčího (Krejčí, 1991, Krejčí, 2014), popř. potlačení protirežimních demonstrací k výročí 21. srpna

2. Vlastní fáze revoluce. Časově zahrnuje období od listopadu 1989 po jaro 1990 - od ohlasů na události na Národní třídě až po definitivní výměnu ve vedení okresních, městských a místních národních výborů, která proběhla v únoru a březnu 1990. Klíčovým mezníkem, který rozhodl o vítězství Sametové revoluce, byla generální stávka 27. listopadu 1989.
3. Porevoluční fáze – ta časově navazuje. Jde o období, které zahrnuje přípravu prvních svobodných voleb, jejich průběh a výsledky až po úspěšné komunální volby na podzim 1990 a následné volby prvních starostů. Právě zde se rodí nová, demokratická komunální politika, obnovuje se místní samospráva a dosavadní okresní národní výbory se transformují do okresních úřadů jako orgánů státní správy (blíže viz Valeš, Petráš, 2014).

Čas na zpracování by měl být zhruba do konce února či března. Ve zbylém čase by měli studenti prezentovat své výsledky na půdě semináře, popřípadě i mimo něj. Vhodné by také bylo buď souhrnné vydání výsledků projektu, nebo jejich zveřejnění na webových stránkách školy (viz třeba www.revoluce.vsers.cz) či daného města. To se týká i dílčích výstupů – jako jsou třeba rozhovory s pamětníky – ať už v přepsané nebo audio podobě.

Závěr

Rok 1989 je rokem, který představuje zásadní mezník v naší novodobé historii. Je koncem komunistického režimu a zároveň začátkem nové české demokracie, která trvá dodnes. Přestože by se zdálo, že se zvyšujícím se počtem let, jež od události Sametové revoluce uplynuly, ztrácí toto téma na atraktivitě a stává se spíše jedním z mnoha historických témat, pravý opak je pravdou. V současné době čelí nejen česká společnost a politika hluboké krizi demokratického vládnutí, jehož legitimita u nás se mimo jiné odvíjí od vítězství ideálů Sametové revoluce v listopadu 1989. Ta se projevuje v mnoha ohledech, včetně tvrdé kritiky současného

ekonomického uspořádání, volání po vládě silné ruky, návratu do předlistopadových poměrů, ale i hluboké nedůvěře k současným oficiálním médiím a hledání alternativních zpráv. A právě tato dnešní krize demokracie přímo volá po tom, abychom obrátili svou pozornost k jejím začátkům. Nehledě už na sám fakt, že právě na regionální a místní úrovni, která je občanovi nejbližší, je tento dějinný proces nejlépe patrný. I pro dnešní žáky a studenty tak může být zajímavá a přitažlivá cesta, která vedla k zániku nedemokratického a etablování demokratického politického režimu. Cesta, která nebyla ani snadná, ani jednoznačná a která by ani zdaleka nebyla tak úspěšná, nebýt stovek a tisíců statečných lidí, kteří byli ochotni se veřejně, občansky angažovat, když ještě zdaleka nebylo vyhráno. I jejich „obyčejné“ občanské hrdinství, které přitom postrádá obvyklý revoluční patos a exhibicionismus, může být pro dnešní generaci inspirativní při hledání jejich vlastní životní cesty.

Poznámky:

- ¹ Tato studie vychází jako publikační výstup z grantového projektu *Průběh Sametové revoluce ve vybraných městech Jihočeského kraje v komparativní perspektivě*, podpořeného Grantovou agenturou České republiky, reg. č. 13-15049S.

Literatura:

- ANTON, M. *Listopad 1989 v Plzni*. Plzeň: NAVA, 1999.
- BINAR, A., PLAČEK, R. *Opava ve vzpomínkách*. Opava: Slezská univerzita, 2009.
- BLAŽEK, P., PAŽOUT, J. (ed.) *Dominový efekt. Opoziční hnutí v zemích střední Evropy a pád komunistických režimů v roce 1989*. Praha: ÚSD AVČR, 2013.
- BLAŽEK, P. (ed.) *Opozice a odpor proti komunistickému režimu v Československu v letech 1968 – 1989*. Praha: Dokořán, 2005.
- BOŠTÍK, M. *Sametová revoluce v Litomyšli, Litomyšl: Regionální muzeum v Litomyšli*, 2009.
- ČERMÁKOVÁ, B. a kol. *Občanská odvaha vstupuje do politiky: 1989/1990: Občanské fórum v Chebu, Nové fórum v Plavně*. Praha: USD AV ČR, 2009.
- BROD, T. a kol. *Proč jsme v listopadu vyšli do ulic*. Brno: Doplněk, 1999.

- BUREŠ, J. *Občanské fórum*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007.
- RICHIE, A. D. (ed.) *The Oxford Handbook of Oral History*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- DUŠEK, R. *Rok 1989 v dokumentech Komunistické strany Československa, okresního výboru Ústí nad Orlicí, Ústí nad Orlicí: Oftis*, 2015.
- HUDECOVÁ, D., LABISCHOVÁ, D. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Praha: SPL – Práce, 2015.
- CHROMÝ Formování regionální identity: nezbytná součást geografických výzkumů. In: JANČÁK, V., CHROMÝ, P., MARADA, M. (eds.): *Geografie na cestách poznání*. Praha: Přírodovědecká fakulta UK, 2003, s. 163–178.
- KALINOVÁ, L. *Konec nadějí a nová očekávání. K dějinám české společnosti 1969 – 1993*. Praha: Academia, 2012.
- KARLÍČEK, P., NĚMEC, J. *Děčín 1989*. Děčín: Státní okresní archiv v Děčíně, 2009
- KOLLÁŘ, P., PULLMANN, M. *Co byla normalizace?* Praha: NLN, 2016.
- KOPEČEK, P. a kol. *Společenskovední aspekty fenoménu vyrovnání s minulostí v kontextu výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství Epoque, 2013.
- KRÁKORA, P., CINGELOVÁ, G., KOPEČEK, M., VANÍČKOVÁ, V. *Tak trochu jiné soudobé dějiny*. Praha: Epoque, 2017.
- KRÁKORA, P. a kol. *Významné události soudobých českých dějin a jejich reflexe v médiích*. Praha: Nakladatelství Epoque, 2014
- KRÁKORA, P. a kol. *Soudobé dějiny a jejich reflexe ve výuce historie*. Praha: Nakladatelství Epoque, 2011.
- KRÁKORA, P. a kol. a) *Svobodné volby v Československu 1990 - Referendum o dalším směřování státu a společnosti*. Praha: Nakladatelství Epoque, 2010.
- KRÁKORA, P. a kol. b) *Obnova demokracie v Československu po roce 1989*. Praha: Nakladatelství Epoque, 2010.
- KRÁKORA, P. (ed.) *Pražské jaro – Pokus o obnovu občanské společnosti*. Praha: Nakladatelství Epoque, 2008.
- KRAPFL, J. *Revoluce s lidskou tváří: politika, kultura a společenství v Československu v letech 1989-1992*. Praha: Rybka Publishers, 2016.
- KREJČÍ, O. *Proč to prasklo? Aneb hovory o demokracii a Sametové revoluci*. Praha: Trio, 1991.
- KREJČÍ, O. *Sametová revoluce*. Praha: Professional Publishing, 2014.
- MAREK, P. *Prostějovská „sametová revoluce“: příspěvek k počátkům demokratizace české společnosti v letech 1989–1990*. Prostějov: Muzeum Prostějovska v Prostějově, 2009.
- MĚCHÝŘ, J. *Velký převrat či snad revoluce sametová?* Praha: Československý spisovatel, 1999.

NEDEVĚD, J. 1989 – *cesta ke svobodě: revoluční listopad v Karlových Varech*. Karlovy Vary: Muzeum Karlovy Vary, 2009.

OTÁHAL, M. *Opozice, moc, společnost*. Praha: Maxdorf, 1994.

OTÁHAL, M. *Opoziční proudy v české společnosti 1969-1989*. Praha: ÚSD, 2011.

OTÁHAL, M., VANĚK, M. *Sto studentských revolucí (Studenti v období pádu komunismu – životopisná vyprávění*. Praha: NLN, 1999.

PAASI, A. Region and Place: regional identity in question. In: *Progress in Human Geography* 2003, roč. 27, č. 4, s. 475–485.

PRŮCHA, V. a kol. *Hospodářské a sociální dějiny Československa 1918 – 1992, 2. díl 1945 – 1992*. Brno: Doplněk, 2009.

PULLMANN, M. *Konec experimentu. Přestavba a pád komunismu v Československu*. Praha: Scriptorium, 2011.

RATAJ, J., HOUDA, P. *Československo V proměnách komunistického režimu*. Praha: Oeconomica, 2010.

ROKOSKÝ, J. *Sametová revoluce v Ústí nad Labem: svědectví studentů po dvaceti letech*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2009.

ŘEHÁČEK, J. *Sametová revoluce v Pardubicích*. Pardubice: Klub přátel Pardubicka, 2009.

SEBESTYEN, V. 1989: *Pád východního bloku*. Brno: Computer Press, 2011.

SKALECKÁ, V. *Pardubice v období normalizace*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017.

SUK, J. *Občanské fórum I*. Brno: Doplněk, 1997.

SUK, J. *Občanské fórum II*. Brno: Doplněk, 1998.

SUK, J., CUHRA, J., KOUDELKA, F. *Chronologie zániku komunistického režimu v Československu 1985-1990*. Praha: ÚSD AV ČR.

SUK, J. *Labyrintem revoluce*. Praha: Prostor, 2003.

TUREK, O. *Podíl ekonomiky na pádu komunismu v Československu*. Praha: ÚSD AV ČR, 1995.

VALEŠ, L., PETRÁŠ, J. *Česká města a okresy v letech 1989 – 1990*. České Budějovice: VŠERS, Jihočeské muzeum, 2016.

VALEŠ, L., PETRÁŠ, J. a kol. *Rok 1989 v jižních Čechách. Supplementum č. 6 Jihočeského sborníku historického*. České Budějovice: Jihočeské muzeum, 2015.

VALEŠ, L., PETRÁŠ, J. *Komunální a parlamentní volby v Československu a jižních Čechách v roce 1990*. České Budějovice: VŠERS, Jihočeské muzeum, 2015.

VALEŠ, L., PETRÁŠ, J. a kol. *Sametová revoluce v českých obcích, městech a regionech aneb 25 let poté*. České Budějovice: VŠERS, Jihočeské muzeum, 2014.

VALEŠ, L., *Středoevropská politika a veřejná správa v roce 26 – ikonec iluzím?* In BLAŽEK, J., VLČEJ, J. *Európa na křižovatce*. Košice: Stredoeurópska vysoká škola v Skalici, 2015, s. 146–164.

VALEŠ, L. *Zrod demokratických politických systémů okresů Klatovy, Domažlice a Tachov a jejich vývoj v 90. letech 20. století*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007.

VALEŠ, L. *Listopad 89 v Klatovech*. Klatovy: AgAkcent, 2005.

VALEŠ, L. (ed.) *Rok 1989 v Plzni a západních Čechách. Dobrá Voda*. Aleš Čeněk, 2003.

VANĚK, M., MŮCKE, P. *Třetí strana trojúhelníku. Teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015.

VANĚK, M., HOUDA, P., MŮCKE, P. (ed.) *Deset let na cestě*. Praha: FHS UK, 2011.

VANĚK, M., KRÁTKÁ, L. (ed.) *Příběhy (ne)obyčejných profesí*. Praha: Karolinum, 2014.

VANĚK, M. (ed.) *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*. Praha: Academia, 2009.

VANĚK, M. *Veřejné mínění o socialismu před 17. listopadem 1989*. Praha: Maxdorf, 1994.

Internetové zdroje:

ČERNÁ, M.: Využití regionálních témat ve výuce dějepisu, In <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/13175/VYUZITI-REGIONALNICH-TEMAT-VE-VYUCE-DEJEPI-SU.html/>. Stav k 30. 3. 2011.

HAMZA, P. *Padání komunistické bašty aneb Ostrava mezi 17. listopadem 1989 a 3. lednem 1990*. In <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/padani-komunisticke-basty-aneb-ostava-mezi-17-listopadem-1989-a-3-lednem-1990/>. Stav k 13. 10. 2014.

SRPOVÁ, E. *Co se prodávalo v Československu před třiceti lety za auta? Pár Škodovek, jinak to ale byla bída*. In https://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/auto/co-se-prodavalo-v-ceskoslovensku-pred-triceti-lety-za-auta-s/r-8c9d840022dc11e7b5e5002590604f2e/?_ga=1.73511696.321712486.1482262652. Stav k 17. 4. 2017.

TUČEK, J. *Jak si Volkswagen namlouval Škodovku*. In http://auto.idnes.cz/kdysi-odmitany-volkswagen-vede-skodu-dobre-fk5-/auto_ojetiny.aspx?c=A110415_170318_auto_ojetiny_fdv. Stav k 14. 4. 2011.

Před čtvrt stoletím se rozhodlo o prodeji Škody. Pomohl k tomu Favorit. In: http://auto.idnes.cz/skoda-volkswagen-0eo-/auto_ojetiny.aspx?c=A151207_221127_auto_ojetiny_fdv. Stav k 9. 12. 2015.

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo>. Stav k 10. 3. 2017.

<http://www.dejinyksc.usd.cas.cz/vnitrostranicke-informace-sekretariatu-uv-ks.html>. Stav k 15. 3. 2017.

<https://digi.ceskearchivy.cz>. Stav k 10. 3. 2017.

<http://www.modernidejiny.cz/>. Stav k 16. 3. 2017.

www.policie.cz/soubor/securitas-imperii-6-3-pdf.aspx. Stav k 20. 3. 2017.
www.revoluce.vrsers.cz. Stav k 15. 4. 2017.
<http://www.ustrcr.cz/cs/denni-situacni-zpravy-1989>. Stav k 20. 3. 2017.
<http://www.ustrcr.cz/cs/denni-situacni-zpravy>. Stav k 20. 3. 2017.
<http://vanickova.eu/cd2/index.html>. Stav k 16. 3. 2017.
<http://www.89.usd.cas.cz/>. Stav k 16. 3. 2017.

Kontakt na autora příspěvku:

doc. PhDr. Lukáš Valeš, Ph.D.
Vysoká škola evropských a regionálních studií
Žižkova 6
37001 České Budějovice
e-mail: valesl@centrum.cz

Mezipředmětové vztahy ve výuce společenských věd předmětů a dějepisu

Slavoj TOMEČEK

Cross-curricular relationships in social sciences and history instruction

Abstract: The possibility of curriculum integration is a new progressive element of curricular reform. The article tries to explain the meaning of integration, its advantages and possible ways of realization. It then focuses closer on the possibilities, advantages and benefits of integration in teaching history and social sciences. Selected examples show, how cross-curricular relations can solve the problem of insufficient subject matter presentation in history textbooks that are currently being used in secondary schools.
Key words: Curriculum integration, Cross-curricular relationships, History textbook.

Úvod

Kurikulární reforma, probíhající u nás od počátku nového tisíciletí, se pokouší do našeho vzdělávání zavádět množství progresivních prvků, které by podle řady odborníků měly být součástí moderně pojatého kurikula. Jedním z takovýchto progresivních prvků je zdůraznění interdisciplinarity a podpora mezipředmětových vztahů, kooperace a koordinace obsahu vyučování – tedy různé formy a stupně integrace kurikula. (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 11)

Připuštění možnosti integrace vzdělávacího obsahu řady tradičních vyučovacích předmětů však vyvolalo rozporuplné reakce. V našem příspěvku bychom proto chtěli objasnit, v čem integrace kurikula spočívá a nastínit základní přístupy k její realizaci. Chceme také ukázat, jak by mohla přispět ke zlepšení výuky a pomoci řešit řadu aktuálních problémů souvisejících například s nárůstem množství poznatků, jež by si žáci měli ve výuce osvojit, s neschopností žáků provádět syntézu těchto poznatků a podobně.

1 Co je integrace kurikula

Pojem integrace kurikula není jednoduché přesně vymezit, v literatuře se ho totiž dnes používá pro označení různých přístupů a koncepcí. Synonymně se vedle tohoto pojmu vyskytují u různých autorů také pojmy tematická výuka, synergická výuka, interdisciplinární výuka, holistická výuka a podobně. Jak uvidíme dále, k vágnosti pojmu přispívá také to, že propojování obsahu vyučování může dosahovat různé úrovně hloubky a intenzity a k jeho realizaci může vést řada odlišných přístupů. Integraci lze provádět buď v rámci tradičně uspořádaného kurikula, které se opírá především o přesně vymezené tradiční vyučovací předměty, jež svůj učební obsah přebírají z jednotlivých vědních disciplín, nebo nad jeho rámec, tj. lze vytvářet kurikula, v nichž je tradiční pojetí předmětů částečně či zcela nahrazeno jinými způsoby struktury učebního obsahu. Nejprve se tedy podívejme na některá typická vymezení nejčastěji používaných pojmů.

Jedno z nejnávtížnějších nabízí A. Humphreys, který integrovanou výuku definuje takto: „Integrovaná výuka je taková výuka, ve které děti ve velké šíři zkoumají poznatky z různých předmětů ve vztahu k jistým aspektům jejich prostředí.“ (Humphreys, Post, Ellis, 1981, s. 11) Proto je podle něj třeba aktivně hledat spojitosti mezi přírodními vědami, matematikou, společenskými vědami, uměním, hudbou, jazyky a podobně. Dovednosti a znalosti by během učení měly být rozvíjeny a aplikovány ve více oblastech vzdělávání a překračovat tak hranice jednotlivých školních předmětů. Obsah výuky a všechny aktivity by měly vycházet z každodenních zkušeností žáků.

Právě z hlediska rušení bariér mezi předměty je v souladu s touto Humphreysovou koncepcí definice integrovaného kurikula, kterou podává B. Shoemaker. Definuje jej jako „výuku, která je organizována takovým způsobem, že boří hranice mezi jednotlivými předměty, propojuje rozličné aspekty kurikula do smysluplných asociací a soustředí se na širší oblasti obsahu výuky. Vnímá učení a vyučování v holistické perspektivě a reflektuje reálný svět, který je interaktivní“ (Shoemaker, 1989, s. 5).

Dresselovo pojetí integrace opouští koncept v kurikulu klasicky vymezených předmětů, mezi kterými se hledají přesahy a spojitosti. Směřuje spíše k vytváření nových modelů, prostřednictvím kterých by bylo možné pochopit svět jako celek jevů. To, o co jde podle Dresslera především, je takové plánování výukových aktivit, jež pomůže žákům získat ucelený pohled na obecné penzum znalostí. Osvojí si totiž jisté modelové systémy a struktury kurikula, které jsou klíčem k pochopení světa, jehož podstata je složitě strukturovaným a integrovaným celkem s mnoha aspekty, které však jednotlivé vědy postihují v nepřírozené izolaci. Integrované kurikulum také motivuje a rozvíjí žákovu schopnost chápat nové vztahy, a tedy aktivně vytvářet nové modely, systémy a struktury (Dressel, 1958, s. 3–25).

Dalším termínem, který je v souvislosti s integrací používán, je pojem interdisciplinární kurikulum. Tento pojem je v literatuře často užíván v podstatě synonymně k pojmu integrované kurikulum. Pojem najdeme například již v *Dictionary of Education* z roku 1959, který jej definuje jako „organizaci kurikula, která přetíná hranice jednotlivých předmětů, aby se soustředila na obecné životní problémy či široce založené oblasti studia, jež svádějí dohromady rozličné segmenty kurikula a hledají mezi nimi smysluplné spojitosti“ (Good, 1959, s. 507). Podobnost mezi touto definicí interdisciplinárního kurikula a výše uvedenými definicemi integrovaného kurikula, je myslím zřejmá.

Známa propagátorka integrované výuky H. H. Jacobs definuje interdisciplinaritu jako „způsob poznání a kurikulární přístup, který vědomě aplikuje metodologii a pojmosloví vícero disciplín, aby prozkoumal určité centrální téma, předmět, problém, námět nebo zkušenost“ (Jacobs, 1989, str. 8).

Připomíná, že na rozdíl od klasického kurikula, založeného na jednotlivých oborech vědění, mezioborový přístup neklade důraz na hranice a rozdíly mezi jednotlivými obory, ale naopak zdůrazňuje a cíleně vyhledává jejich vzájemné vztahy. Jacobs upozorňuje na to, že se vlastně jedná o holistický přístup s hlubokou tradicí v západním myšlení, která má své kořeny už v Platónově teorii idejí, kde je takovýmto obrazem jednoty idea dobra, jež je přítomna ve všech věcech. Interdisciplinarita tak přináší proti klasickému oborovému kurikulu odlišnou perspektivu, která je reprezentována především důrazem na témata a problémy reálné životní praxe (Jacobs, 1989, s. 8).

Platónskou tradici podobně připomíná D. Krámský, který hovoří o „svorníku“ mezi jednotlivými disciplínami. Ideální výuka by měla v žácích rozvíjet schopnost pomocí kritického myšlení vnímat relativitu hranic jednotlivých vědních disciplín a schopnost vykročit za hranice předmětu jejich zkoumání směrem k celku myšlení a bytí. Žáci by si tak měli být schopni uvědomit omezenou perspektivu pohledu jednotlivých vědních disciplín a být schopni překračovat tyto hranice směrem k multiperspektivitě. Za historickým, sociologickým, politologickým, antropologickým, religionistickým pohledem by měli být schopni vidět celek lidské kultury a jedinečnost bytí každého člověka (Krámský, 2006, s. 117).

Holistickou podstatu tradičního humanitního vzdělání zmiňují také T. Janík a J. Slavík, podle nichž cílem humanistické výchovy vždy bylo předat žákům soubor poznatků, k nimž společnost dospěla v dané době, v přijatelné syntéze. Je tedy třeba „uvádět do aktivního vnitřního souladu i zdánlivě těžko slučitelné polarity různých stránek lidského života“ (Janík, Slavík, 2007, s. 57).

Interdisciplinární přístup tak spočívá především v principu kombinování obsahu několika vyučovacích předmětů do jednoho aktivního projektu, který mnohem lépe reprezentuje skutečnou povahu reálného světa. Zastánci integrovaného kurikula proto na jeho obhajobu uvádějí, že pouze takto pojatý obsah výuky připravuje žáky na reálný svět a také na nutnost celoživotního vzdělávání. Klasické předměty, jež jsou přesně definované a oborově od sebe navzájem izolované, nemohou naplnit cíle vzdělávání, jejichž dosažení je žádoucí pro život ve světě 21. století (Grady, 1994, s. 2).

2 Důvody pro integraci

H. H. Jacobs uvádí tři základní důvody, proč bychom se měli integrací kurikula zabývat: nárůst množství poznatků, fragmentace učebního času a irelevance kurikula.

Množství poznatků každým rokem narůstá exponenciálním tempem. Každý z vědních oborů vyprodukuje velké množství nových poznatků, které je jen velmi obtížné stále pružně začleňovat do stávajícího kurikulárního obsahu. Neustále proto musíme nejen řešit otázku, co má být v rámci platných kurikul ve školách vyučováno, ale také hledat, co by mělo být eliminováno.

Proto je třeba přemýšlet o tom, jakým způsobem uspořádat učivo v různých oblastech výuky, aby bylo možné zvládnout vše, co je třeba naučit. Podle Jakobs je určitá podoba integrované výuky jedinou možností, jak tento problém vyřešit (Jakobs, 1989, s. 3).

Stejný důvod uvádí také J. Průcha: integrace se pokouší řešit řadu problémů, které souvisí s nárůstem poznatků, se zvětšující se složitostí života člověka v moderní společnosti a kultuře, což klade stále vyšší nároky na znalosti, dovednosti a návyky, jež si mají žáci během výuky osvojit (Průcha, 1997, s. 266–267).

Dalším problémem je fragmentace času jednoho školního dne na jednotlivé stejně dlouhé úseky s krátkými přestávkami mezi nimi. Žáci často musí osmkrát denně opouštět své místo, o přestávce se přemísťovat, každých 45 minut se učí úplně něco jiného než v předchozích 45 minutách a výuku vede jiný učitel. S tím pak úzce souvisí třetí problém, a to je relevance kurikula, tj. nakolik obsah výuky odpovídá reálnému světu a potřebě lidí se v tomto světě dobře orientovat, rozhodovat a jednat. Jacobs připomíná, že v reálném světě se problémy nevyskytují tak, aby mohly být rozděleny po přesných úsecích, a nejsou přesně takového typu, aby mohly být řešeny s použitím znalostí původem pouze z jedné vědní disciplíny (Jakobs, 1989, s. 4).

Připomíná, že v běžných situacích jsme vždy konfrontováni s celkem našeho života, k řešení problémů jsou pak většinou zapotřebí znalosti, dovednosti a zkušenosti z více než jednoho oboru vědění. To však neznamená, že se máme úplně vzdávat klasického pojetí předmětů vázaných

na disciplíny. Spíše je však třeba postupovat tak, že vytvoříme specifické učební situace, které nám umožní dobře demonstrovat vzájemné vztahy obsahu jednotlivých disciplín. Zároveň bychom měli žákům ukázat, jak mohou předmětné oblasti těchto disciplín ovlivňovat jejich život a pomáhat jim řešit běžné životní situace. K tomu je ovšem nezbytné, abychom jednotlivé oborové perspektivy dokázali vhodným způsobem propojit do perspektivy jediné. „Můžeme učit Shakespearova díla s přihlédnutím k historii jeho doby, umění, hodnotám, roli vědy a k duchu doby, než pouze a prostě rozebírat vybrané pasáže jeho díla. Žáci, kteří postrádají literární nadání, se mohou s králem Learem setkat v perspektivě jiného předmětu.“ (Jakobs, 1989, s. 5) Jak je vidět, u tohoto přístupu se tedy nejedná o pouhé obohacení výuky jednoho předmětu vybraným obsahem předmětu jiného. Naopak je třeba tento přístup chápat jako mnohem efektivnější způsob prezentace kurikulárního obsahu, neboť takto koncipovaný obsah výuky lépe odpovídá stavu reálného světa než v případě, kdy jsou jednotlivé předměty od sebe striktně odděleny.

Podobným způsobem vyjadřuje cíle interdisciplinární výuky S. Tschudi: „Interdisciplinární výuka je orientována na témata nebo náměty, spíše než na fakta nebo pojmy v mezích disciplíny. Je obecně zaměřena na zájmy nebo významy, které jsou zakotveny v reálném světě.“ (Tschudi, 1991, s. 19)

Stejnou myšlenku vyjadřuje také S. Drake: „Integrace spojuje obsahy předmětů způsobem, který odráží skutečný svět. Když zasadíme kurikulum do kontextu lidské zkušenosti, začne nabývat nové relevance. Myšlenkové dovednosti vyššího řádu se stávají nutností, neboť žáci začínají zápasit se skutečnými problémy, jež překračují hranice jednotlivých disciplín.“ (Drake, 1993, s. 10) Drake dále zdůrazňuje, že z integrované výuky si žáci odnesou mnohem více, protože zvýšení relevance je úzce spojeno s vyšší motivací k učení.

J. B. Grady shrnuje přínos integrované výuky přispívající ke zlepšení výsledků žákova učení: žáci vykazují hlubší osvojení znalostí a dovedností, jsou schopni uplatňovat analyticko-syntetické strategie při řešení problémů běžného života, dosahují vyšší úrovně abstraktního myšlení a kreativity, jsou vedeni k tomu, aby své poznatky a dovednosti sdíleli s ostatními (Grady, 1994, s. 2).

Pro dějepisné vyučování shrnuje výhody integrace J. Centkovski, který zdůrazňuje význam vytváření mezipředmětových vazeb (pro něž používá termín korelace) pro dosahování širších didakticko-výchovných cílů. Korelace předmětů umožňuje nejen navazování na znalosti a dovednosti získané v jiných předmětech a jejich vzájemné propojování, ale umožňuje také vyhnout se zbytečnému opakování stejného obsahu výuky v různých předmětech, korekci vzájemně se popírajících informací a odlišností ve vymezení obecných pojmů a principů a také doplňování částí, jež se týkají stejného tématu, ale v daném předmětu nejsou obsahem výuky (Maternicki, 1993, s. 130). V další části našeho příspěvku si na příkladu výuky tématu učení Mistra Jana Husa ukážeme, že právě posledně zmiňovaný aspekt by mohl přispívat k mnohem lepšímu a hlubšímu pochopení určitých vzájemně souvisejících témat, jež jsou jinak probírána odděleně.

Významný polský didaktik dějepisu J. Maternicki zdůrazňuje, že je dějepis často vnímán jako autonomní předmět, zcela oddělený od jiných předmětů. Podle něj bychom si však měli spíše položit otázku, jakou roli může hrát dějepis v moderním promyšleném konceptu všeobecného vzdělávání. Připomíná myšlenku B. Suchodolského, že škola nemá z žáků vychovávat miniaturní matematiky, biology nebo historiky, ale že jejím hlavním cílem je přece zprostředkovat žákům poznání celku světa – jak přírodního, tak společenského. Školní předměty by proto měly být spolu úzce provázány a tato provázanost by měla vycházet z dobře propracované koncepce obecného vzdělání. Předání základních poznatků o jednotlivých částech skutečnosti v jednotlivých předmětech ještě nezaručí, že si žák z výuky odnese syntetický obraz skutečnosti. Je to dáno především tím, že v tradiční výuce žáci na obecnou otázku, co je podstatou reality, dostávají odpověď v podobě přehledu stavu bádání v jednotlivých vědních disciplínách. Integrace se pak jeví jako jediné východisko z této situace.

V této souvislosti je třeba připomenout výrazný integrační potenciál dějepisu pro výuku společenských věd. Poskytuje totiž historickou perspektivu pro témata probíraná v sociologii, ekonomii, právu, filozofii apod. a tím umožňuje lépe porozumět současné podobě společenské reality (Maternicki, 1993, s. 128).

Všechny uvedené důvody pro integraci kurikula u nás přehledně sebrali již před léty ve svých článcích na stránkách časopisu *Pedagogika* také O. Chlup a J. Skalková. (Chlup, 1953; Skalková, 1962) Skalková velmi přesně vystihla zásadní problém, spočívající v analytickém způsobu předávání obsahu vědních disciplín v jednotlivých vyučovacích předmětech, přičemž zcela chybí zpětná syntéza poznatků do jednoho celkového obrazu světa. Namísto toho v myslích žáků zůstává pouhá tříšť navzájem izolovaných poznatků s minimální možností praktického uplatnění (Skalková, 1962, s. 319). Připomeňme, že tato syntéza dnes citelně schází také v samotné vědě (Wilson, 1999).

3 Způsoby integrace kurikula

V úvodu našeho příspěvku jsme připomínali definici integrovaného kurikula B. Shoemaker, která pojímá kurikulární integraci jako rušení hranic mezi jednotlivými předměty a cílené vytváření asociací mezi jednotlivými předmětnými obsahy. Jsou tak vytvářeny rozsáhlejší celky, jež jsou obsahově bohatší, než je obsah každého jednotlivého tradičního předmětu.

Na druhé straně Jacobs považuje za výchozí bod každé diskuze o integraci důkladnou znalost jednotlivých vědních disciplín. Jakobs připomíná, že každá disciplína klade jiné otázky a má svůj vlastní referenční rámec, ze kterého vyplývají specifické metody zkoumání a výsledky, jež tvoří pole disciplíny. Každá disciplína je určitou formou poznání s odlišnými charakteristikami. V každé z těchto forem jsou používány specifické pojmy a teorie se specifickým způsobem testování jejich pravdivosti.

Rozdělení tradiční výuky na předměty, jejichž náplň vychází z obsahu určité vědní disciplíny, je zčásti založeno na názoru, že umožňuje žákům lepší osvojení obsahu této disciplíny. Struktura vědních disciplín je de facto nezbytná k tomu, abychom mohli získávat nové poznatky, takže pokud si žáci mají osvojit obsah vědní disciplíny, je třeba v rámci vyučovacího předmětu zachovat její náplň, a umožnit tak žákům chápat souvislosti mezi jednotlivými poznatky v rámci dané vědní oblasti. Výhodou klasické struktury předmětů je především to, že umožňuje postupné ovládnutí úzce souvisejících pojmů a specificky oborových vzorců myšlení. Jacobs zdůrazňuje, že předtím, než bude realizována jakákoliv

smysluplná interdisciplinární aktivita, měli by si žáci nejprve osvojit určité základní penzum znalostí a dovedností z oblasti dané vědní disciplíny, a to v míře odpovídající jejich věku a zkušenostem (Jacobs, 1989, s. 7).

Z tohoto předpokladu potom vychází při charakteristice jednotlivých možných stupňů integrace kurikulárního obsahu:

Projekt kurikula založený na disciplínách (Discipline-Based Content Design): Tento koncept se soustředí striktně na disciplíny s oddělenými vyučovacími předměty v přesně vymezených časových blocích školního dne. Nejsou cíleně vytvářeny žádné integrační vazby. Tvůrci kurikula se tomu spíše programově vyhýbají.

Projekt kurikula s paralelními disciplínami (Parallel Discipline Designs): Učitelé navrhují sled učiva a činností ve svém předmětu tak, aby korespondovaly s jinými předměty. Například v humanitních předmětech učitel učí o druhé světové válce na začátku prvního pololetí a učitel angličtiny posléze upraví výuku tak, aby na dějepisné téma navazovala témata z anglické literatury. Obsah výuky se nemění, mění se pouze pořadí, ve kterém se jednotlivá témata objevují. Cílem je dosáhnout efektu současnosti tak, aby spolu navzájem korespondovaly obsahy různých předmětů, co se týče časové souslednosti. Učitelé, kteří plánují výuku tímto způsobem, nevytvářejí záměrně spojení mezi jednotlivými oblastmi poznání v rámci kurikula. Pouze upravují časové sekvence výuky jednotlivých částí existujícího kurikula v naději, že si žáci sami najdou implicitní vztahy.

Komplementární disciplinární jednotky nebo kurzy (Complementary Discipline Units or Courses): Komplementární přístup se zakládá na předpokladu, že určité obsahy vícero disciplín mohou být uchopeny společně a vyučovány v jednom bloku nebo kurzu s cílem prozkoumat určité téma nebo předmět.

Interdisciplinární jednotky/kurzy (Interdisciplinary Units/Courses): V tomto designu určité jednotky nebo kurzy záměrně svádějí dohromady obsahy více předmětů školního kurikula, například jazyky, matematiku, společenských vědy a přírodní vědy nebo výtvarné umění, hudební výchovu a tělesnou výchovu.

Integrovaný denní program (Integrated-Day Model): Tento model je postaven na principu celodenního programu, založeného primárně

na tématech a problémech převzatých ze světa žáků. Důraz je kladen na organický přístup k výuce, který se soustředí především na otázky a zájmy žáků spíše než na obsah, který je určen školou nebo státními osnovami.

Kompletní program (Complete Program): Tento přístup je podle Jakobs extrémní formou integrace učebního obsahu. Žáci tráví určitou část svého života ve školním prostředí a tvoří kurikulum z každodenních aktivit. Ve škole se zabývají především tím, co je naplněním jejich individuálního zájmu a potřeb. O tento předmět jejich zájmu se potom opírá výběr částí obsahu jednotlivých disciplín, jež si žák během svých školních aktivit osvojuje (Jakobs, 1989, s. 14–18).

R. Fogerty rozlišuje dokonce 10 úrovní integrace a její klasifikace se stala jednou z nejpobulárnějších v celé diskusi o integraci učebních obsahů. Podrobný popis jednotlivých úrovní lze nalézt například v jejím článku *Ten Ways to Integrate Curriculum* (Fogerty, 1991, s. 61–65).

4 Mezipředmětové vztahy ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost

Kurikulární reforma přinesla podstatnou změnu principů strukturace vyučovacího obsahu. Celá koncepce umožňuje v mnohem větší míře, než tomu bylo v minulosti, integrovat celý obsah vyučování. Tomu odpovídá také její třístupňová struktura – vzdělávací oblast, vzdělávací obor a vyučovací předmět. Konkrétní obsah výuky jednotlivých vyučovacích předmětů, v nichž se bude realizovat vyučování, tak již není v závazném rámcovém kurikulu, jímž je Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) přesně definován. Jeho obsah je definován až v navazujícím kurikulárním dokumentu, jímž je Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Konkrétní obsah předmětu může být sestaven na základě vlastního uvážení školy, respektive učitelů, kteří školní vzdělávací program vytvářejí. Škole a učitelům byl tak ponechán značný prostor k tomu, aby si sami určili, jakým způsobem bude závazný obsah RVP realizován. Jednou z podporovaných strategií tvorby struktury ŠVP je právě hledání vazeb mezi jednotlivými vzdělávacími obory a propojování výuky jak na úrovni učiva, tak na úrovni výstupů a cílů vzdělávání (Hesová, 2011).

Tato možnost integrace vzbudila značnou nevoli zejména v obci historiků, kteří se obávali především toho, že na úrovni základní školy hrozí „rozpuštění“ dějepisu ve výchově k občanství. Stranou pozornosti často velmi vášnivých diskusí však zůstala výuka na středních školách, zejména pak na gymnáziích. Proto se v našem příspěvku chceme zaměřit právě na oblast gymnaziálního vzdělávání a ukázat, že různé formy integrace mohou přispět k řešení problémů v dějepisném vyučování a v tvorbě dějepisných učebnic, na jejich problematičnost je již řadu let poukazováno. Svou pozornost bychom pak v závěru našeho příspěvku chtěli zaměřit především na otázku, zda a do jaké míry odpovídají možnostem a požadavkům progresivních trendů kurikula učebnice, které jsou v současné době pro výuku dějepisu na středních školách k dispozici. K tomu nás vede opakovaně ve výzkumech potvrzovaný poznatek, že učebnice podstatným způsobem ovlivňují obsah výuky.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (dále jen RVP) je dějepis součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost, a to spolu s Občanským a společenskovedním základem a Geografií (Balada, 2007, s. 38). Občanský a společenskovední základ je pak v kurikulu tvořen souborem společenskovedních témat, pocházejících z několika společenskovedních disciplín, jako je například sociologie, ekonomie, právo, mezinárodní vztahy, religionistika, filozofie, etika, teorie vědy a podobně. Mnohá z těchto témat se přirozeně prolínají s obsahem vzdělávacího oboru dějepis, neboť je z výkladu dějinného vývoje lidské kultury nelze vynechat. Na druhou stranu není myslím třeba připomínat, jak důležitá je dějinná perspektiva ve výuce těchto společenskovedních oblastí. Proto se zde otevírá řada možností a příležitostí propojování výuky jednotlivých společenskovedních témat s výukou dějepisu.

Mnohé společenské vědy, jež jsou zdrojem obsahové náplně vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ, se jako vědy etablovaly až v poměrně nedávné době. Předmětem zkoumání těchto věd je soubor společenských jevů, jimiž se od svého vzniku zabývá také historická věda. Vědní obor historie totiž pojednává o dějinném vývoji celé lidské kultury (potenciálně tvoří pramennou základnu historické vědy veškerá kulturní produkce minulosti) a jednotlivé společenské vědy se pak zaměřují na zkoumání jednotlivých aspektů

této kultury, přičemž otázky a problémy, které se pokoušejí řešit, se samozřejmě zpětně a bytostně dotýkají také samotných témat historie. Proto také můžeme pozorovat vznik řady hraničních disciplín, jako je například historická sociologie či historická antropologie. Historická věda si z těchto důvodů dnes již nemůže činit výhradní nárok být jediným zdrojem informací (poznatkovou bází), ze kterého bude svůj obsah čerpat vzdělávací obor, potažmo vyučovací předmět dějepisu. Pokud platí zásada, že obsah výuky by měl respektovat aktuální podobu a vývoj vědy, měly by být tyto tendence k interdisciplinaritě zohledňovány i ve výuce.

To však neznamená, že je možné zpochybnit jedinečnost přístupu ke zkoumání minulosti, který je příznačný právě pro historickou vědu. Z mnoha důvodů, proč tomu tak je, zmiňme alespoň ten, který považujeme z hlediska výuky za nejdůležitější, a sice to, že ostatní společenské vědy se snaží postihnout především obecné a podstatné struktury jednotlivých kulturních jevů, na které se zaměřuje jejich zkoumání, zatímco historická věda se snaží zachytit jedinečnost a neopakovatelnost dějinných událostí, působení výjimečných osobností v dějinách, jedinečnost kulturních artefaktů apod. Umožňuje tak například mnohem výrazněji než jiné vědy posilovat vědomí zodpovědnosti jednotlivých aktérů za průběh a výsledek určitých dějinných událostí. Toto vědomí odpovědnosti je možné u žáků v rámci dějepisného vyučování cíleně rozvíjet, aktualizovat a rozšiřovat do podoby vědomí odpovědnosti každého člověka za svou obec, kraj, stát, národ, za celé lidstvo. A vzhledem k povaze mnoha současných krizí to již nelze považovat za prázdné fráze. Naopak bychom si měli dnes mnohem intenzivněji uvědomit, jak výrazně naše budoucnost závisí na našich aktuálních každodenních rozhodnutích. Bez aktivní kultivace vědomí dějinnosti lidského bytí je to však stěží dosažitelné. Na jeho posilování se proto podle nás nutně musí podílet všechny společenské vědy, které se bytostně neobejdou bez historické perspektivy. Dějinné vědomí tvoří samotnou podstatu společenských věd, jak na to upozornil již H. G. Gadamer, neboť ono je právě a především tím, čím se výrazně odlišují od věd přírodních. Dějinné vědomí je proto také integrujícím prvkem výsledků jejich činnosti (Gadamer, 1994).

5 Mezipředmětové vztahy v perspektivě středoškolských učebnic dějepisu

Používání učebnic ve škole může výrazným způsobem ovlivnit podobu a obsah výuky, což se projevuje také při tvorbě školní části závazných kurikulárních dokumentů, kterými jsou ŠVP (Janík a kol., 2011, s. 53).

Pokud nahlédneme do učebnic, které jsou dnes k dispozici pro výuku dějepisu na středních školách, je třeba konstatovat, že zde žádné cílené vazby na jiné obory v podstatě nelze nalézt. Je to způsobeno především tím, že vznikly ještě před kurikulární reformou. Tyto vazby však chybí také v aktuálně vydávané řadě učebnic nakladatelství Didaktis, ze které zatím vyšly dvě učebnice pokrývající dějinné období 19. a 20. století (Čurda, Dvořák, 2015; Bolom-Kotari a kol., 2016).

Pokud tedy chtějí učitelé ve své výuce používat učebnice a zároveň realizovat integrovanou výuku, musí tyto učebnice doplňovat dalšími materiály, popřípadě kooperovat s učiteli obsahově blízkých předmětů a spolu s nimi vybrat vhodné učebnice, na které je možné během výuky odkázat, či je přímo používat, ač nejsou primárně určeny pro použití ve výuce dějepisu.

Z motivů pro kooperaci ve výuce dějepisu připomeňme odstranění duplicity probírání učebního obsahu, a zejména vzájemné prolínání, doplňování a obohacování obsahů výuky. V řadě případů je to žádoucí, neboť některá témata jsou v učebnicích dějepisu zpracována nedostatečně, pomíjejí řadu důležitých faktů a tato neúplnost může vést ke značně zkreslenému podání historických jevů a událostí.

Pokusíme se tedy na několika příkladech ilustrovat, jak by mohla být nedostatečná prezentace témat v učebnicích dějepisu vhodně doplněna kooperací s výukou občanského a společenskovedního základu tak, aby vznikl mnohem ucelenější obraz probírané historické problematiky, který by umožnil žákům hlubší pochopení historických jevů a událostí. Z uvedených příkladů by pak mělo vyplynout, jakým způsobem by mohla být v budoucnu v učebnicích tato kooperace zakomponována tak, aby usnadňovala plánování a realizaci některé z forem integrace.

Příkladem zcela nedostatečné prezentace učiva v učebnici může být výklad islámu ve 2. dílu učebnice dějepisu pro gymnázia a střední školy,

kde si autoři pro charakteristiku základů islámské víry „vystačili“ s osmi souvětími. Z pěti pilířů islámu jsou stručně zmíněny tři, chybí zmínka o rozdělení na šíity a sunnity atd. Na druhou stranu zde najdeme tvrzení typu „(...) od svých stoupců vyžaduje bezpodmínečnou oddanost a povinnost šířit islám – v případě potřeby i mečem“ (Čornej, 2001, s. 20). V kontrastu s touto větou jsou křížové výpravy líčeny jako „(...) tažení oddílů křesťanských válečníků, rozhodnutých osvobodit Svatou zemi (...) od muslimů, zajistit poutníkům volný přístup k Božímu hrobu v Jeruzalémě a šířit křesťanské zásady mimo Evropu“ (Čornej, 2001, s. 52).

Učitel, který se nechce úplně vzdát používání učebnic ve výuce, pak může takovou situaci řešit dvojím způsobem. Můžeme žákům poskytnout doplňující a rozšiřující materiály a ve vlastní výuce se pak tomuto tématu věnovat mnohem podrobněji úměrně časovým možnostem, jež bohužel nikdy nejsou příliš velké. Druhá možnost pak spočívá ve využití mezipředmětové kooperace. Výklad islámského náboženství je totiž také součástí obsahu vzdělávacího oboru občanský a společenskovední základ. Žákům tak může být k dispozici některá z učebnic napsaných pro tento obor, například učebnice z nakladatelství Computer Media (Schön, 2012) a výuka islámu (stejně jako dalších náboženství) může být realizována některou z výše uvedených forem integrace.

Další oblastí duchovní kultury, jejíž dějiny jsou v této učebnici opomíjeny či nedostatečně vyloženy, je filozofie. Zcela v ní chybí objasnění zásadních filozofických problémů, které dominovaly diskusím v určitém dějinném období či epoše a měly určující vliv na řadu dějinných událostí. Ilustrujme si to na příkladu zpracování tématu učení a působení Mistra Jana Husa. Kdybychom vycházeli pouze z toho, co je uvedeno v již zmíněné učebnici dějepisu, dospěli bychom nutně k závěru, že Hus byl označen za kacíře a odsouzen především proto, že hlásal chudobu církve a nepřípustnost odpustků (Čornej, 2001, s. 81). Z výkladu je zcela vynechána stěžejní otázka zpochybnění autority duchovní a světské moci vycházející z realistického řešení sporu o univerzálie, o němž se opíral jak John Wyclif, tak Jan Hus. Přitom to byla právě tato otázka, která podle řady autorů vedla nakonec k Husovu odsouzení.

Žáci by tedy měli být seznámeni s podstatou sporu realismu s nominalismem a měli by porozumět tomu, proč realistická nauka

dovedla Wyclifa a Husa k přesvědčení, že kněz žijící v hříchu nemůže oprávněně vykonávat své pravomoci. A měli bychom v této souvislosti připomenout také Husovo zpochybnění světské autority panovníka na Kostnickém koncilu a slavné Zikmundovo prohlášení „Jene Huse, nikdo nežije bez hříchu.“ (Kejř, 2015, str. 51) Podle našeho názoru si tak žáci mohou lépe uvědomovat, proč může být řada lidí přesvědčena o tom, že byl Jan Hus odsouzen zcela oprávněně. Právě zde se otevírá možnost ilustrovat konkrétní dějinný význam určité filozofické nauky, a to dokonce na příběhu jedné z nejvýznamnějších postav českých dějin. Je to jeden z příkladů možné plodné symbiózy ve výuce jak dějepisu, tak filozofie.

Závěrečný příklad pochází z nové řady dějepisných učebnic, jež začalo vydávat nakladatelství Didaktis. Jde o výklad finanční krize z roku 2008 (Čurda, Dvořák, 2015, s. 174). Text je pro žáky, kteří nejsou dobře obeznámeni s moderními finančními produkty a složitým systémem fungování finančního a kapitálového trhu, stěží pochopitelný. Autoři textu jaksi samozřejmě předpokládají, že žáci chápou význam řady komplikovaných ekonomických pojmů a jevů. Přitom učebnice nikde nepodává jejich výklad. Autoři tedy zcela ignorují doporučení, která byla v tomto směru již tolikrát dána – u nás například J. Průchou (Průcha, 1998, s. 124) – všechny pojmy důkladně objasnit, pokud možno na konkrétních ilustrativních příkladech, a nikoli pouze pomocí obecné definice. Text u žáků implicitně předpokládá třeba dobrou znalost fungování bankovního systému, ústřední roli centrální banky jako úvěrové instituce, detaily fungování kapitálového trhu, podstatu méně známých druhů cenných papírů (zajištěných dluhových obligací) apod. Přitom je toto téma pro žáky velmi zajímavé, a pokud by bylo dostatečně dobře didakticky zvládnuto, osvojili by si řadu důležitých znalostí z oblasti fungování dnešní globální ekonomiky. Pokud by tedy chtěl učitel ve výuce používat tuto novou učebnici, musí žákům předtím, než bude s její pomocí probíráno téma finanční krize z roku 2008, podat poměrně obsírný výklad z oblasti bankovníctví, kapitálového a finančního trhu, monetární politiky státu apod. Toto vše je samozřejmě časově velmi náročné. Proto bude i zde vhodnější využít mezipředmětové kooperace a celou problematiku nejprve vyložit v rámci předmětu, v němž je realizován obsah vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, která už svou koncepcí klade značný

důraz na mezipředmětové vztahy a bývá v ŠVP nejčastěji integrován do předmětu, v němž se realizuje obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Nabízí se zde rovněž integrovaná tematická výuka v podobě celodenního semináře a podobně.

Závěr

Integrace vyučovacího obsahu umožněná novými kurikulárními dokumenty představuje dnes stále spíše nevyužitou možnost, jak přizpůsobit vzdělávání potřebám společnosti 21. století. Proto jsme se v našem příspěvku pokusili o stručný přehled možných přístupů k integraci a také o připomenutí pozitivního přínosu tohoto přístupu ke konceptualizaci výukového obsahu. Konkrétněji jsme se zaměřili na vzdělávací oblast Člověk a společnost v RVP, v rámci které jsme diskutovali možnosti kooperace výuky dějepisu a společenských věd. Snažili jsme se ukázat, že vzhledem k jejich obsahové blízkosti by bylo žádoucí systematicky prohlubovat kooperaci a koordinaci těchto dvou oblastí, a to jak ve výuce, tak při tvorbě učebních materiálů, jako jsou učebnice, pracovní sešity, atlasy a podobně. Žáci si osvojí hlubší vhled do řady témat, která se výukou těchto společenských věd prolínají, a měli by být schopni komplexního pohledu a pochopení aktuálních společenských jevů v perspektivě jejich původu a vývoje.

Literatura:

- BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- BOLOM-KOTARI, S. a kol. *Dějiny 19. století pro střední školy: světové dějiny a dějiny českých zemí „dlouhého“ 19. století*. Brno: Didaktis, 2016.
- ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ I. *Dějepis pro gymnázia a střední školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2001.
- ČURDA, J., DVOŘÁK, J. *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*. Brno: Didaktis, 2015.
- DRAKE, S. M. *Planning Integrated Curriculum: The Call to Adventure*. Alexandria, VA: ASCD, 1993.

- DRESSEL, P. The Meaning and Significance of Integration. In HENRY, N. B. (ed.) *The Integration of Educational Experiences, 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1958, pp. 3–25.
- FOGERTY, R. *Ten Ways to Integrate Curriculum*. *Educational Leadership*. 1991, roč. 49, č. 2, s. 61–65.
- GADAMER, H. G. *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filosofia, 1994.
- GOOD C. V. (ed.) *Dictionary of Education*. New York: McGraw-Hill, 1959.
- GRADY, J. B. *Interdisciplinary Curriculum Development*. Chicago: Mid-Continent Regional Educational Lab., 1994.
- HESOVÁ, A. Integrace ve výuce. *Metodický portál: Články* [online]. 27. 05. 2011, [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12039/INTEGRA-CE-VE-VYUCE.html>.
- HUMPHREYS, A., POST T., ELLIS A. *Interdisciplinary Methods: A Thematic Approach*. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company, 1981.
- CHLUP, O. O dialektickém učení a vyučování. *Pedagogika*, 1953, roč. 3, č. 1, s. 30–38.
- JACOBS, H. H. *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.
- JANÍK, T a kol. *Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (2003–2010)*. Brno: MU, 2011.
- JANÍK T., SLAVÍK J. Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis Scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 54–66.
- JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009.
- KEJŘ, J. *Jan Hus známý i neznámý: resumé knihy, která nebude napsána*. Praha: Karolinum, 2015.
- KRÁMSKÝ, D. Otázka Interdisciplinarity a kompetencí ve vzdělávání – věnováno památce Jaroslavy Peškové. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 112–118.
- MAŇÁK, J., JANÍK T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008.
- MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007.
- MATERNICKI, J., MAJOREK, C., SUCHOŇSKI, A. *Dydaktyka historii*. Warszawa: PWN, 1993.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998.
- SHOEMAKER, B., EKLUND, J. Integrative Education. *A Curriculum for the Twenty-First Century. OSSC Bulletin*, roč. 33, č. 2 (October 1989). Eugene, Oregon: Oregon School Study Council, 1989.

SCHÖN, J. *Občanský a společenskovední základ*. Kralice na Hané: Computer Media, 2012.

SKALKOVÁ, J. Příspěvek k otázce mezipředmětových souvislostí. *Pedagogika*, 1962, roč. 12, č. 3, s. 316–325.

TSCHUDI, S. *Travels Across the Curriculum: Models for Interdisciplinary Curriculum*. New York: Scholastic, Inc., 1991.

WILSON, E. O. *Konsilience: jednota vědění: o nezbytnosti sjednocení přírodních a humanitních věd*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Slavoj Tomeček
Filozofická fakulta Ostravské univerzity
Katedra filozofie
Reální 5
701 03 Ostrava
e-mail: slavoj.tomecek@osu.cz

Význam filosofie ve vzdělávání

Zdeněk NOVOTNÝ

The Importance of Philosophy for Education

Abstract: The paper presents the problems of the position of philosophy in the system of education, with regard to other, so called special sciences, as well as their mutual relations. Their solution is not easy because of the specific character of philosophy. The author, on the basis of his many years' experience of lecturing, presents some recommendations. The aim of the paper is to demonstrate the necessity to provide both students of secondary grammar schools and students at universities with philosophical education.

Key words: philosophy and its various characteristics, special sciences, education

Úvod

K plnému pochopení místa filosofie ve vzdělávání je třeba nejprve důkladně vysvětlit povahu filosofie samé. Už samo rozhodování, jak vymezit její předmět a poslání, je problémem filosofickým. Je nutno předeslat, že neexistuje žádná jednotná a všeobecně přijímaná definice filosofie. Máme-li vysvětlit, proč tomu tak je, můžeme vyjít z určitého předporozumění výrazům jako „filosofovat“, „mít svou filosofii“ apod., a tím ukázat vlastní povahu filosofických otázek, jež směřují za hranice každodenní zkušenosti a na něž nelze odpovědět pouhým popisem.

Rozdíl mezi předmětem zájmu filosofie a předmětem speciálních věd lze demonstrovat poukazem na řecký původ a význam slova „filosofie“ jako všezahrnující moudrosti a na postupné vydělování jednotlivých vědních oborů, které se s narůstajícím věděním soustřeďují vždy jen na určitou oblast, konkrétní věci, zatímco filosofie se zabývá nejobecnějšími otázkami o celku reality vůbec. Např. historie popisuje a vysvětluje jednotlivé události v dějinách, ale položíme-li si otázku, zda mají celkově dějiny nějaký smysl, směr a cíl (jaký?), pak už není v možnostech této disciplíny samé odpovědět na takovou otázku, protože je to otázka filosofická. Nebo např. člověka lze zkoumat z hlediska nejrůznějších vědních disciplín (biologie, medicíny, psychologie, sociologie apod.), avšak položíme-li si otázku, co je vlastně člověk, v čem spočívá jeho podstata (je-li nějaká), jaký je smysl jeho života a vůbec jeho existence, dostáváme se do oblasti filosofie. V zásadě platí, že jakmile si specialista v tom či onom vědním oboru začne klást otázky hodně obecné, např. v matematice to může být otázka, co je číslo, nebo ve fyzice otázky, co je prostor a co je čas, dostává se na pomezí filosofie. Na samém konci to budou otázky, které ukáží filosofii jako oblast nejvyšší obecnosti a univerzálnosti - otázky po bytí a jeho smyslu, poznání a jeho platnosti atd.

1 Relevantní příklady různých charakteristik filosofie

Bertrand Russell ve své knize „History of Western Philosophy“ (dosud nebyla bohužel přeložena do češtiny) uvádí následující otázky, o jejichž překlad se zde pokusíme: „Je svět rozdělen na ducha a hmotu? Pokud ano, co je duch a co je hmota? Je duch podřízen hmotě, nebo je obdařen nezávislou mocí? Má vesmír (universum) nějaký jednotící princip či účel? Vytváří se k nějakému cíli? Existují skutečně nějaké přírodní zákony, nebo v ně pouze věříme díky vrozené lásce k pořádku? Je člověk tím, čím se zdá být pro astronoma – kouskem znečištěného uhlíku a vody, bezmocně se plazícím po malé a bezvýznamné planetě? Nebo je (člověk) tím, čím se jeví Hamletovi? Nebo je snad obojím současně? Je rozdíl mezi ušlechtilým a nízkým způsobem života, nebo jsou všechny způsoby života pouze něčím bezvýznamným? Pokud existuje ušlechtilý způsob života, v čem spočívá a jak jej dosáhnout? Musí být dobro něčím

věcným, aby si zasloužilo uctívání, nebo je stojí za to hledat, přestože se svět nezadržitelně blíží k zániku? Existuje něco jako moudrost, nebo je to, co se tak jeví, konec konců jen vylepšenou pošetilostí?“ (Bertrand Russell 1967, s. 13). Z charakteru těchto otázek je zřejmá jejich obtížnost a nemožnost odpovědi, jež by skýtaly definitivní rozřešení.

Příklady různého pojmání filosofie a jejího úkolu můžeme čerpat z mnoha zdrojů – od naučných slovníků, encyklopedií (např. už z „Ottova slovníku naučného“ nebo slovníku Masarykova) a učebnic (např. Anzenbacher ve svém „Úvodu do filosofie“, s. 35–40, ukazuje, jak chápali tuto disciplínu někteří z velkých filosofů) až po konkrétní filosofická díla. Velmi pěkná je charakteristika, kterou podává opět Bertrand Russell a která by v překladu do češtiny zněla asi takto: „Filosofie - jak alespoň já rozumím tomu slovu - je něco zprostředkujícího mezi teologií a vědou. Podobně jako teologie pozůstává totiž filosofie ze spekulací o věcech, jejichž jasné a určité poznání dosud není možné; avšak podobně jako věda odvolává se filosofie k lidskému rozumu spíše než k autoritě tradice nebo zjevení. Veškeré jasné a určité vědění - to tvrdím - náleží vědě; veškerá dogmata jakožto něco, co se vymyká jasnému a určitému vědění, náleží teologii. Ale mezi teologií a vědou existuje 'Země nikoho', vystavená útokům z obou stran; touto 'Zemí nikoho' je filosofie.“ (Bertrand Russell 1967, s. 13)

Vedle úsilí o proniknutí k základu všeho jsoucna a k jistotě je filosofování provázeno neustálým pochybováním a každý pokus o formulování určitého stanoviska je podrobován kritické reflexi. Zvláštní povahu filosofie výstižně ukazuje jedna z mála známých žen v české filosofii Albína Dratvová: „Pro filosofii je typické, že každý filosof může hájit názor, který mu jiný filosof vycházející z vlastních základních vět nevyvrátí. Filosofie je věda problémů, které si klade s neúnavnou horlivostí. Kdyby se na všechny otázky dalo jednoznačně odpovědět (na základě empirie), přestala by být filosofie filosofii. Stala by se speciální vědou.“ (Albína Dratvová 1937, s. 8)

Filosofie tedy předpokládá značnou rozmanitost, rozdílnost, až protikladnost názorů, avšak po předchozím objasnění je zde předpoklad, že tato skutečnost bude přijata s pochopením a nebude v povědomí intelektuální veřejnosti znamenat diskreditaci filosofie jako vědní disciplíny.

2 Hodnotící komentář a jednotlivé filosofické disciplíny

Přes už zmíněné odlišnosti by mělo být nepochybné, že filosofie není a nemůže být v nějakém trvalém a zásadním rozporu s vědou a že jedna bez druhé není myslitelná. Dále: že filosofie je kritická a racionální disciplína, která se snaží svou univerzálností překlenout roztržičnost a omezenost poznání a dává mu základ a tím i smysl. A konečně: že filosofie pomáhá člověku orientovat se ve světě a neustále mu připomíná existenci závažných otázek, kterými bývá zpravidla zaskočen v tzv. mezních situacích, a to tím více, čím méně si je dříve připouštěl. Ať chceme či nechceme, musíme uznat, že v samém základě našeho lidského zájmu jsou kategorie filosofické: bytí – nebytí, věčnost – časovost, vznik – zánik, svoboda – nutnost, dobro – zlo, pravda – nepravda, krása – ošklivost, život – smrt. Tento fakt by měl posluchače přesvědčit o tom, že filosofie přes svou obecnost a abstraktnost se bytostně dotýká každého jedince, a proto se jí stojí za to zabývat. Toto úvodní seznámení s tím, co filosofie znamená, by tedy mělo posloužit jako motivace pro další studium na všech úrovních počínaje střední školou.

Zbývá ještě podat stručnou informaci o jednotlivých filosofických disciplínách. Především je to *ontologie* – filosofická nauka o bytí či teorie bytí. Co je vlastně *bytí*, co znamená, když řekneme, že něco *je*? V této souvislosti si pozornost zaslouží zejména *metafyzika* (z původního řeckého *ta meta ta fysika* – vědění o tom, co je za fyzikou, co přesahuje fyzikální jsoucna, co není bezprostředně dané a zřejmé, tedy filosofie). *Metafyziku* nelze zcela zaměňovat s ontologií, jak se často děje, takové pojetí platí pro původní, tradiční chápání metafyziky, v němž je naukou o „jsoucnu jako jsoucnu“, zato se dá říci, že metafyzika je jádrem filosofie nebo alespoň že metafyzika má ve filosofii své legitimní místo, protože nejen každá filosofie (směr), ale i každá jednotlivá filosofická disciplína staví na určitých výchozích principech – dále neodvoditelných – tedy metafyzických (ne každá filosofie si to ale přizná). Nejde tedy jen o prvotní příčiny a poslední důsledky všeho, co *je* (*bytí*), ale také o předpoklady, podmínky a cíle poznání či poznávání, myšlení a jednání. *Metafyzika* takto není pouze *jednou* z disciplín filosofie, ale ve větší či menší míře stojí v základech všeho filosofování.

O metafyzickém myšlení totiž přežívá v povědomí zvláště starší generace učitelů představa, že je to jakýsi strnulý, nevývojový přístup ke světu jako pouhému souhrnu izolovaných, v podstatě neměnných věcí, bez vzájemných vztahů a vnitřních rozporů. *Metafyzika* byla takto stavěna do protikladu k dialektice, jež naopak postihuje svět ve všech jeho aspektech, v celé bohatosti vztahů včetně rozporů. To je ovšem jen zjednodušený výklad známý především z marxistických učebnic, který je navíc jednostranný a účelový a který měl za cíl vyvednout přednosti marxistické filosofie jakožto filosofie dialektického materialismu.

Pokud jde o *teorii poznání*, její místo ve filosofii je zřejmé a snad postačí připomenutí, že vedle označení „gnoseologie“ se opět začíná užívat staršího výrazu „noetika“ a také „epistemologie“, zejména v anglosaském světě.

O další čistě teoretické disciplíně – logice – je nutno říci, že je nepostradatelná pro metodologii, ale i pro jakoukoli důkladnou filosofickou průpravu, třebaže už dnes představuje samostatný vědní obor blízký matematice.

Platí to i o dalších dvou praktičtějším disciplínách – *etice a estetice*. Všechny tři se z filosofie vydělují podobně jako v minulosti psychologie, pedagogika a sociologie, které s filosofií stále úzce souvisejí. A jelikož od člověka vychází a k němu také směřuje všechno filosofování, je nedílnou součástí každé významné filosofie také *filosofická antropologie*.

Jako speciální filosofickou disciplínu lze uvést *axiologii* (teorii hodnot). Z širšího pohledu patří do filosofie i filosofické otázky jiných oborů – v zásadě každý z nich se na nejvyšším stupni své obecnosti dotýká filosofie – rozhodně nelze opomenout *filosofii vědy, filosofii umění, filosofii náboženství a filosofii jazyka, ale mohou to být i filosofie dějin, filosofie kultury, politická a sociální filosofie, filosofie práva, filosofie přírody, filosofie techniky* atd.

Závěr

O určitý způsob zprostředkování filosofie se pokouší má publikace „Jak (se) učit filosofii“ (Olomouc 2004) využitelná jednak pro studenty

v základních kursech na vysokých školách, ale zejména pro potenciální i aktuální učitele základů filosofie na středních školách.

V současném systému vzdělávání je středoškolská výuka filosofie na tom o něco lépe, než tomu bylo v 70. a 80. letech před listopadem 1989 a ještě v letech devadesátých, kdy zcela chyběli středoškolští učitelé, kteří byli v této oblasti skutečně kvalitně vzděláni. Proto se vyučovala faktografie, tedy spíše o filosofech nežli sama filosofie.

Nynější situace filosofického vzdělávání na vysokých školách je svým způsobem horší než za starého režimu. Tehdy všichni vysokoškoláci - techniky, přírodovědce či lékaře nevyjímaje - museli povinně projít nejen kursem dialektického materialismu, ale i dějin filosofie. Byla zde ovšem opět značná negativa spočívající jednak v ideologické zatíženosti, jednak v kvalifikovanosti učitelů jednotlivých disciplin marxismu, včetně filosofie, protože se jednalo často o absolventy Vysoké školy politické ÚV KSČ, z nichž mnozí neměli ani maturitu. Přesto se v tomto vzdělávacím systému dostalo filosofického vzdělání celé vysokoškolské populaci. V současné době se na velké většině vysokých škol a fakult, včetně univerzitních, filosofie nepřednáší vůbec nebo jen volitelně. Je pak tím paradoxnější, že absolventi vědecké přípravy bez rozdílu získávají hrdý titul Ph.D. – doktor filosofie. Přitom už ve středověku, kdy vznikaly první univerzity, předcházelo veškerému prestižnímu vzdělání – v právu, medicíně a teologii – nejprve bakalářské studium filosofie. Mé zkušenosti s výukou filosofie na všech stupních univerzitního studia ukazují, že v současném bakalářském a magisterském studijním programu by mělo jít hlavně o celkový přehled o filosofii a její problematice.

Nakonec si dovolím citovat Konrada Paula Liessmanna, který ve své knize „Teorie nevzdělanosti“ s odvoláním se na německého filosofa 19. století Friedricha Wilhelma Josepha Schellinga říká: „Univerzitní vzdělání v tomto duchu (Schellingově) znamenalo, že studenti před jakoukoliv specializací v nějakém oboru absolvovali nejdříve základní úvod do tradice, problematiky a povahy novodobého pojetí vědy. V tomto smyslu by byla nová podoba *povinného filosofického* úvodu (a zkoušky), který by mohl mít vědeckoteoretické, vědeckohistorické a *vědeckofilosofické* zaměření, prvním krokem ke znovuzískání univerzity“ (Liessmann, 2010, s. 81).

Literatura:

- ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha: Edice Logos, 1989.
DRATVOVÁ, A. *Přehled filosofie*. Praha: Česká grafická unie, 1937.
GABRIEL, J. a kol. *Slovník českých filozofů*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
HORYNA, B. a kol. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998.
LIESSMAN, K. P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2010.
NOVOTNÝ, Z. *Jak (se) učit filosofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004.
RUSSELL, B. *History of Western Philosophy*. London: George Allen and Unwin, 1967.
STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000.

Kontakt na autora příspěvku:

doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: zdenek.novotny@upol.cz; zdenek.novotny@valachnet.cz

Historické prameny v dějepisném vyučování pohledem empirického výzkumu¹

Julie JANKOVÁ

Historical Sources in History Teaching from Point of View of Empirical Research

Abstract: The study deals with the role of a history textbook in the process of education in Czech schools. Empirical research, in the form of a questionnaire, among teachers focuses on the rate of use of history textbooks and selected components with an emphasis on form and function of historical sources in the school teaching of history.

Key Words: Empirical research, Historical sources, History textbook

1 Výuka dějepisu v současné škole

Současná výuka dějepisu musí, stejně jako ostatní předměty, reagovat na změny ve společnosti. K vybudování historického vědomí je třeba, aby žák či student aktivně objevoval a utvářel si své vlastní názory a cesty poznání. Často je učitel dějepisu vnímán jako osoba, která zná tajemství a prozrazuje ho svým posluchačům a ti – žáci či studenti – pasivně přijímají fakta a data, která jsou poté schopni reprodukovat. Moderní trendy na poli didaktického výzkumu, vydávání učebnic, nabídka vzdělávacích portálů v online prostředí či workshopů sledující postupy badatelsky orientované výuky (Labischová, 2015, s. 14), dokazují, že lze učinit z výuky dějepisu interaktivní činnost mezi učitelem a žákem

s důrazem na žákovo objevování historické skutečnosti a utváření vlastního názoru, historického vědomí. Zdeněk Beneš považuje za integrální součást historického myšlení mj. také historické vědecké poznávání (Beneš, *Historia scholastica*, s. 12). Dějepis je vyučovací předmět, jenž je vymezen hodinou dotací a řídicími dokumenty. Ale dějepis lze vnímat jako „součást celku historické kultury“ (Beneš, s. 12). Dějiny zkoumáme na základě pramenů, jež se člení dle různých kritérií. Úkolem historika je historické prameny objektivně interpretovat. I žák by měl tedy mít možnost a schopnost interpretovat historické prameny různého druhu.

Učebnice dějepisu představuje pro žáka prvotní zdroj, se kterým se setkávají při poznávání historické události. Velká část empirického výzkumu se věnuje právě učebnicím, ať už např. z pohledu jejich didaktické vybavenosti, obsahové analýzy či perspektivou jejich uživatelů – žáků a učitelů. Studie jsou založeny na kvalitativních i kvantitativních metodách výzkumu. Jak uvádí K. H. Pohl (2010, s. 125), učebnice dějepisu je nejen učebním, ale také odborným textem, jenž musí odpovídat zásadám vědeckých postupů, které jsou zjednodušeny či přeformulovány do roviny didaktické a pedagogické. Autoři učebnic musí mít při jejich tvorbě neustále na zřeteli také osobu samotného žáka. Učebnice by měla odpovědět na žákovy otázky a respektovat jeho úroveň kognitivních znalostí. Měla by tak vytvořit předpoklady k tomu, aby se žák sám rozhodl přijmout demokratické principy a systém hodnot, na kterých je založena jeho společnost. V učebnicích by měly převládat v přiměřené a citlivě zkrácené podobě konkrétní historické prameny, potažmo návody, jak s těmito prameny pracovat. Tímto způsobem mohou učebnice přispět k rozvoji interpretační kompetence žáků. Zmapování používání různých historických pramenů v praxi se jeví jako důležitý prvek, který pomůže dotvořit komplexní pohled na stav výuky dějepisu (Gracová, 2014, s. 14).

2 Charakteristika výzkumu

Dotazníkové šetření si kladlo za cíl zmapovat míru využívání různých historických pramenů se zřetelem k učebnicím dějepisu. Předmětem analýzy byly také postoje učitelů základních a středních škol ke struktuře tohoto edukačního média a předmětu samotného. Při sestavování

otázek jsme v rámci zachování kontinuity a možnosti porovnání vycházeli z koncepce již realizovaných výzkumů. Byla to šetření: *Výzkum aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách* B. Gracové (proveden v letech 2005–2006), *Používání učebnic dějepisu v praxi* D. Hudecové z roku 2008, dále také *Výzkum historického vědomí a aspektů multikulturality ve vztahu ke školní výuce* (2011, řešitelka D. Labischová, spoluředitelka B. Gracová). S cílem větší efektivity při návratnosti a zpracování proběhlo autorčino šetření (2014) prostřednictvím internetu. Využita byla služba Survio.²

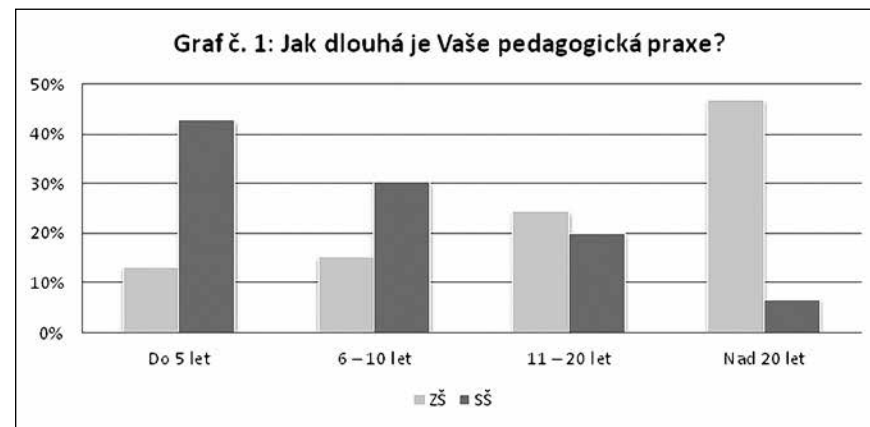
Následující text přestaví poslední z uvedených výzkumů a pokusí se jeho výsledky komparovat s předcházejícími. Respondenti z řad učitelů byli osloveni e-mailovou poštou. Využili jsme kontaktů na občanské sdružení PANT a portál Moderní dějiny³, ve spolupráci s P. Šimíčkem byl dotazník distribuován také prostřednictvím jejich newsletteru. Takto bylo osloveno 938 učitelů Moravskoslezského kraje. E-mailem jsme se obrátili na přibližně 660 ředitelství škol s prosbou o předání informace ohledně dotazníku vyučujícím dějepisu. Jednalo se o vzdělávací zařízení Moravskoslezského, Olomouckého a Jihomoravského kraje. Do výzkumu se nakonec zapojilo 151 učitelů základních a 105 učitelů středních škol. Celkově tak bylo k dispozici 256 vyplněných dotazníků. Větší obtíže vznikly při získávání respondentů z řad středoškolských pedagogů. Je pravdou, že učitelé jsou vytíženi nejen svou prací, ale i mnohými dotazníky a výzkumy různého zaměření. S problematiku návratnosti se setkaly mj. také realizátorky výše zmíněných empirických výzkumů. B. Gracová uvádí: „S nechtí pedagogů spolupracovat či přímo s jejich ignorací předloženého materiálu se potýkal i náš Výzkum podoby výuky dějepisu na základních a středních školách.“ (Gracová, 2008, s. 4) D. Hudecová také přiznává, že „přestože byl výzkum zaštitěn státními institucemi, získat vyplněné dotazníky nebylo snadné“ (Beneš, Gracová, Průcha, 2008, s. 30).

Hlavní část dotazníku se zaměřila na preference učitelů při volbě edukačních médií a postoje k jejich struktuře. Průzkum poté uzavírá otázka směřující k vyjádření zkušeností s předmětem jako takovým. Otázka č. 1 zjišťovala délku praxe, druhy a míru využívání jednotlivých médií zkoumaly otázky č. 2 a 3, následující položky pak to, které učebnice a jak

často jsou na školách používány (otázky č. 4–9). Otázky č. 10–14 se věnovaly učebním úlohám. V návaznosti na tyto položky pak dotazy č. 15–18 směřovaly k užívání a vlastnostem pracovních sešitů a pracovních listů. Analýze vybraných historických pramenů se věnovala otázka č. 19. Závěrečné otázky č. 20–24 měly spíše obecnější charakter, zaměřily se na výběr a kritéria při volbě učebnic. Jak je již uvedeno výše, v posledním úkolu měli pedagogové vyjádřit svůj názor na možnost optimalizace výuky dějepisu. Znění dotazníků pro základní a střední školy se lišilo pouze v otázce č. 5 a 6. *Jaké učebnice máte ve škole k dispozici*, což přirozeně vyplývá ze zaměření těchto typů škol a jejich role ve vzdělávacím systému České republiky.

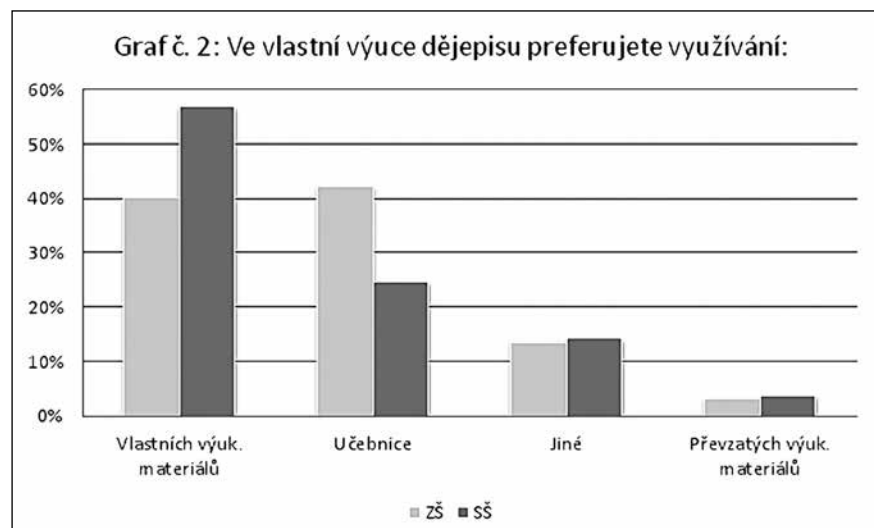
3 Komentáře k výsledkům šetření

Mezi respondenty z řad vyučujících středních škol převládali spíše služebně mladší pedagogové, naopak na školách základních dominovali zkušenější kantoři s delší praxí. Můžeme předpokládat, že tato skutečnost dále ovlivňuje preference jednotlivých didaktických prostředků a postupů.



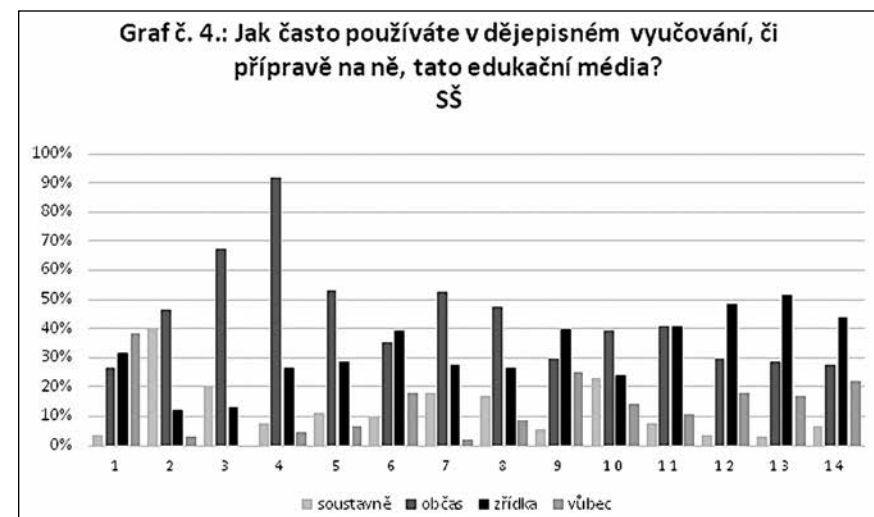
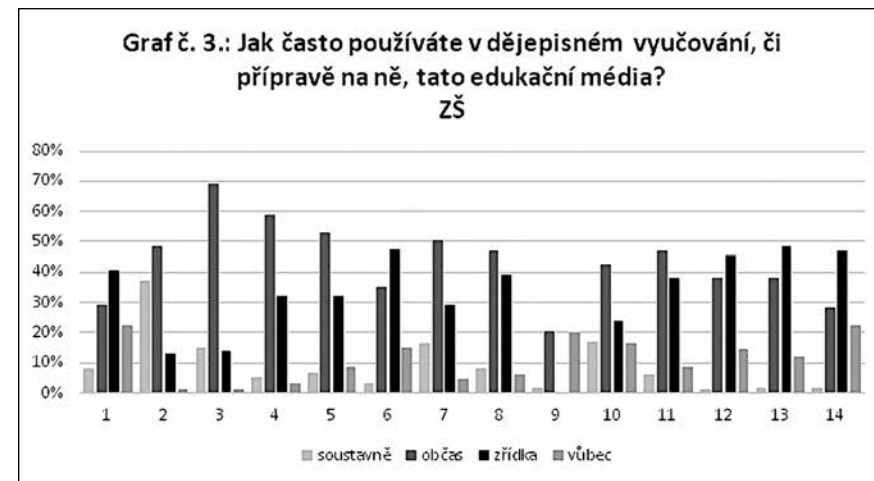
Jak vyplývá z grafu č. 2, učitelé ZŠ používají ve své praxi učebnice (42 %) nebo vlastní výukové materiály (41 %). Druhý zmiňovaný typ edukačního média upřednostňují především učitelé SŠ (57 %),

učebnice preferuje pouze čtvrtina z nich (25 %). Převzaté výukové materiály jsou na obou typech škol využívány minimálně. Respondenti často v konkrétních odpovědích uváděli, že kombinují různé typy edukačních médií („kombinace všech uvedených“). Je patrné, že učebnice dominují především ve výuce na ZŠ. Naopak středoškolští pedagogové mají v oblibě vlastní výukové materiály. Tato fakta odráží stav současné učebnicové produkce. Pro základní vzdělávání vznikají aktualizované či nově zpracované učební texty, jež usilují o reflexi nových poznatků nejen vědců, ale také didaktiků. Nabídka učebnic pro střední školy není tak bohatá, na školách však dominuje 15 let stará tzv. Čornejova řada.



Jak vyplývá z grafu č. 3 a 4, *soustavně* učitelé jak na ZŠ, tak na SŠ využívají především digitální výukové programy (ZŠ 37 %, SŠ 40%), dále pak online výukové materiály (ZŠ 17%, SŠ 23%). Nutno však podotknout, že druhou jmenovanou kategorií téměř 17 % vyučujících na ZŠ a 14 % na SŠ *nezařazuje vůbec*. Na obou typech škol jsou oblíbené také autentické historické prameny, ať už se jedná o audio nebo video nahrávky. Dokumentární či výukové filmy *soustavně* zařazují do výuky především pedagogové SŠ (20 %, na ZŠ 15 %), podobně je tomu u uměleckých děl

jako typu autentického historického pramene. *Soustavně* využívání těchto zdrojů však přiznali pouze respondenti působících na SŠ (17 %).



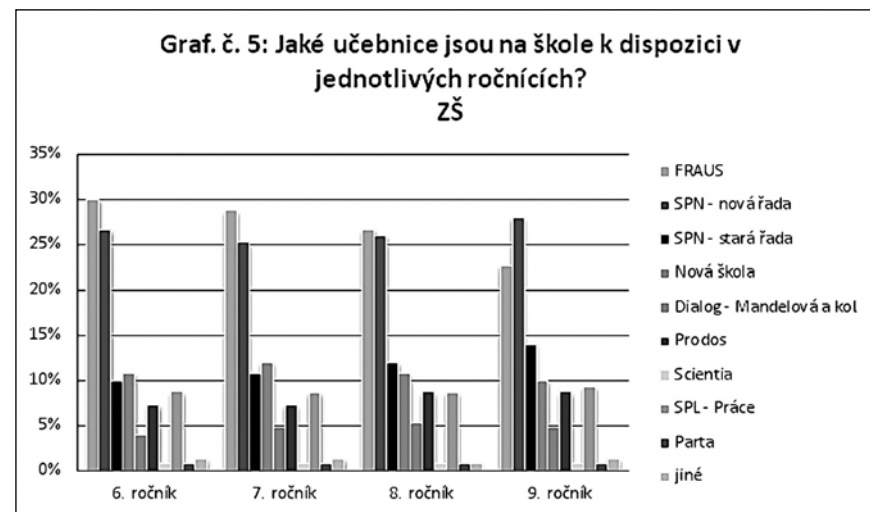
1. Metodické příručky
2. Digitální výukové materiály
3. Dokumentární/výukové filmy

4. Populárně naučnou literaturu
5. Literaturu faktu
6. Historickou publicistiku
7. Autentické historické prameny – umělecká díla
8. Autentické historické prameny – kroniky
9. Online výukové materiály
10. Populárně naučné časopisy
11. Krásnou literaturu
12. Krásnou literaturu
13. Historickou beletrii
14. Literaturu o své současnosti, vypovídající dnes o minulosti

Není pravidlem, že každá učebnice disponuje také metodickou příručkou. Učitelé jich využívají *zřídka* (ZŠ 40 %, SŠ 31 %), 38 % středoškolských učitelů a přes 20 % učitelů ZŠ je dokonce nepoužívá *vůbec*.

Digitální výukové materiály využívají respondenti z obou typů škol nejintenzivněji. Soustavně je zohledňuje necelých 40 % učitelů. Velké oblibě se těší dokumentární či výukové filmy. Do výuky je občas zařazuje asi 70 % respondentů. Tento trend se projevil jak na ZŠ, tak na SŠ. Populárně naučnou literaturu a její potenciál používá *občas* více než 90 % pedagogů SŠ, na ZŠ téměř 60 %, *vůbec* je však nezařazuje více než 30 % pedagogů ZŠ. Přibližně polovina dotazovaných se vyjádřila, že také literatura faktu se v jejich výuce objevuje *občas*. Historická publicistika se vyskytuje ve výuce *zřídka*, jak uvedlo téměř 50 % učitelů ZŠ a 40 % SŠ. Největší motivační potenciál skýtají autentické historické prameny. Audio/Video nahrávky zařazuje *občas* do výuky polovina všech dotazovaných. Soustavně je využívá 16 %, respektive 18 % pedagogů. Za pozitivní zjištění můžeme vnímat fakt, že žáci a studenti mají téměř jistotu, že se s tímto druhem edukačního média seznámí. Pouze 2 % pedagogů na SŠ a 4 % na ZŠ uvedlo, že se s autentickými audio/video nahrávkami nepracuje *vůbec*. Velmi podobná situace nastala u zhodnocení využívání autentických uměleckých děl ve výuce. Procentní zastoupení jednotlivých variant je téměř totožné. Zajímavé je, že dostupnost kronik je relativně široká, přesto 19 %, respektive 24 % vyučujících s nimi nepracuje *vůbec*. Online výukové materiály využívá *občas* přibližně 40 % učitelů. Populárně

naučné časopisy se vyskytují ve výuce *občas* (47 % ZŠ, 41 % SŠ). Krásná literatura bývá zařazována *zřídka* (46 % ZŠ, 48 % SŠ), stejné zastoupení vykazuje také historická beletrie. Literaturu o své současnosti, vypovídající dnes o minulosti, je využívána *zřídka* (47 % ZŠ, 44 % SŠ).



Ze získaných dat můžeme vyvodit fakt, že na českých základních školách dominují učebnice dvou nakladatelství, a to FRAUS a SPN (nová a stará řada). Učebnice nakladatelství FRAUS převažují v 6., 7. a 8. ročníku. Prvenství tohoto nakladatelství je narušeno pouze u 9. ročníku, kde převládá učebnice nové řady SPN. Tato skutečnost je zřejmě ovlivněna opožděním vydání tohoto dílu souvisejícím mj. se změnou autorského kolektivu.

Třetím nejčastěji zmiňovaným nakladatelstvím bylo ve všech ročnících brněnské nakladatelství Nová škola. Do výzkumu se zapojili především učitelé kraje Moravskoslezského, Olomouckého a Jihomoravského. Můžeme tak předpokládat, že příslušnost ke kraji také ovlivnila volbu vydavatele učebnic. Tituly vydávané nakladatelstvím SPL Práce zaujímají čtvrtou pozici (pouze v 8. ročníku vykazují učebnice SPL – Práce a Prodos stejné zastoupení). Pátými nejčastěji používanými učebnicemi jsou ty od nakladatelství Prodos, které na pomyslném šestém místě následují

učebnice libereckého nakladatelství Dialog. Pouze v jednom případě se objevilo mezi odpověďmi nakladatelství Parta, jehož produkce je však zaměřena na školy praktické a speciální.⁴ Pozitivní trend představuje fakt, že na základních školách převládají novější učebnice.

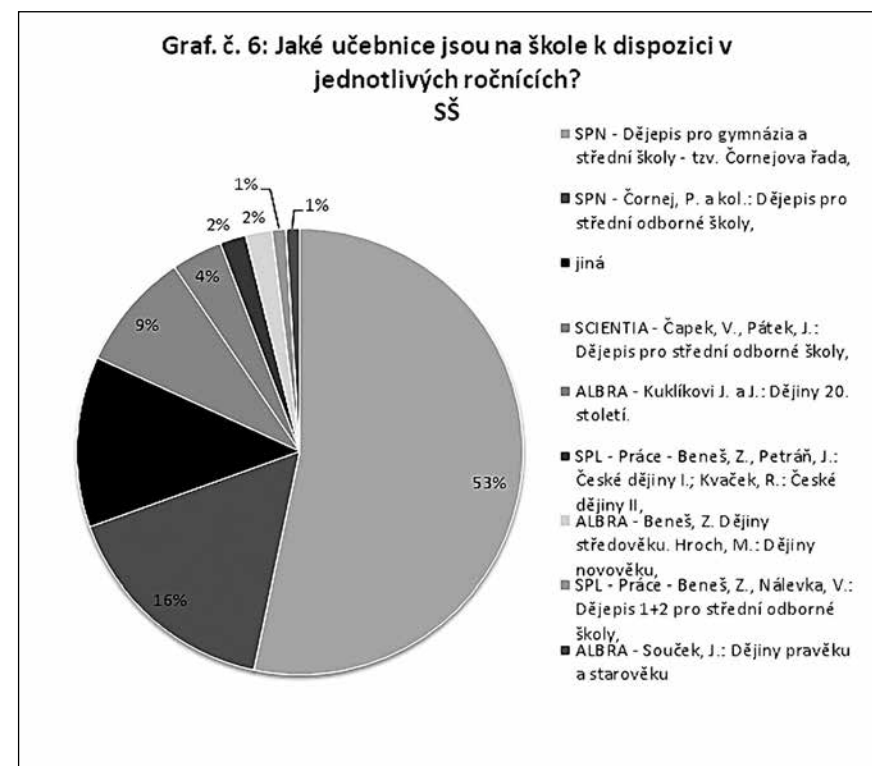
V roce 2005 realizovala B. Gracová *Výzkum aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách*. (Gracová, 2008). Z tohoto šetření vyplynulo, že nejvíce užívanou řadou učebnic byla řada Dějepis SPL – Práce (stará řada)⁵ Čtvrtina respondentů uvedla, že z novějších učebnic používá sadu nakladatelství SPN a 17 % novou řadu SPL – Práce. Významnější zastoupení pak měly ještě texty olomouckého nakladatelství Prodos (13 %)⁶ a nakladatelství libereckého Dialog (10 %) (Gracová, 2008, s. 17).

D. Hudecová v roce 2008 provedla mezi učiteli výzkum *Používání učebnic dějepisu v praxi* (Beneš, Gracová, Průcha, 2008, s. 33), z něhož vyplynulo, že nejpoužívanější řadou učebnic byla sada SPL – Práce (stará řada). S velkým odstupem pak následovaly texty SPN vydané koncem 90. let (stará řada). Nová řada SPN, jež se v námi realizovaném výzkumu vyskytovala jako druhá nejčastěji užívaná sada, měla v šetření D. Hudecové minimální zastoupení. Učebnice FRAUS představovaly v roce 2008 čtvrtý nejčastěji používaný typ učebnic.⁷ Významnější zastoupení měla pouze učebnice pro 6. ročník.⁸ Jistě musíme v tomto případě zohlednit finanční stránku, která školy do velké míry limituje při nákupu nově vydaných učebnic. Učební materiály staršího data vydání jsou na školách využívány opakovaně. Dalším důležitým faktorem při výběru učebnic představuje fakt, že na základních školách žáci dostávají učebnice do zapůjčení na určitý školní rok. Naopak na školách středních si studenti učební texty zakupují sami a učitelé tak mohou flexibilněji reagovat na aktuální nabídku vydavatelství.

Na jaře roku 2011 proběhlo rozsáhlé empirické šetření některých aspektů historického vědomí studující mládeže a aktuální podoby výuky dějepisu na základní a středních školách. Bylo realizováno v deseti regionech České republiky (Gracová, 2013), Z výzkumu B. Gracové vyplynulo, že 30 % učitelů označilo tzv. Čornejovu řadu pro gymnázia a střední školy za nejlépe vyhovující. Používanou byla také učebnice nakladatelství FRAUS. Tuto řadu určenou základní školám a nižším třídám víceletých gymnázií za nejlépe vyhovující označilo 24 % respondentů. Učebnicová

řada SPN autorky Veroniky Válkové byla v odpovědích zastoupena 15 %. Učebnice nakladatelství Dialog Heleny Mandelové využívalo 11% pedagogů (Gracová, 2013, s. 166).

Položka č. 6 se zaměřila na středoškolské učebnice. Přestože téměř 60 % učitelů SŠ preferuje používání vlastních výukových materiálů, 53 % z nich uvedlo, že mají na škole k dispozici Dějepis pro gymnázia a střední školy, tzv. Čornejovu řadu (SPN). Menší procento (16 %) využívá učebnici SPN Čornej, P. a kol.: Dějepis pro střední odborné školy. Na pomyslném třetím místě nejčastěji využívaných učebnic můžeme uvést titul nakladatelství SCIENTIA Čapek, V., Pátek, J.: Dějepis pro střední odborné školy (9 %). Z uvedených dat lze vydedukovat, že redukce počtu hodin dějepisu na SOŠ nutí učitele držet se určitého vzoru, který naznačí témata, jimiž je vhodné se věnovat. Proto mají učebnice určené tomuto

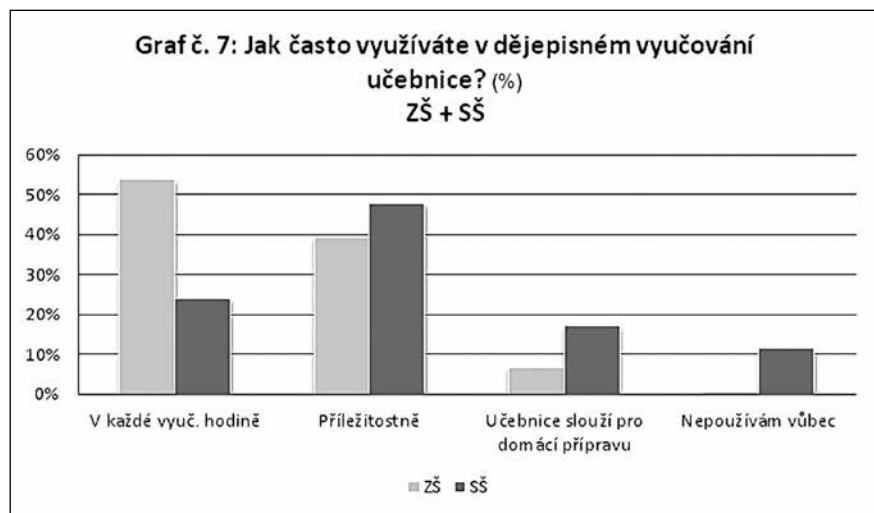


typu škol významné zastoupení, pochopitelně s ohledem na procento vyučujících SOŠ, kteří na průzkumu participovali.

Lze předpokládat, že v souvislosti s povinností základních škol připravit do začátku školního roku 2007/2008 vlastní školní vzdělávací program a začít podle něj vyučovat, byla většina škol nucena postupně obměňovat své starší učebnice za novější, které jsou zpracovány právě podle RVP.

Respondenti v konkrétních odpovědích uvedli např. „žádné učebnice nemáme (jako škola), žáci si musí učebnice koupit, každý rok se to mění, záleží na preferencích (a zkušenostech) daného učitele“; „několik z výše uvedených“; ale také příklady jiných zdrojů, např. Dějiny v obrazech (Albatros), Ilustrované dějiny světa (GEMINI), učebnice Holt z USA nebo Odmaturuj z dějepisu. Stejně jako na ZŠ, tak i na SŠ převažují učebnice Státního pedagogického nakladatelství.

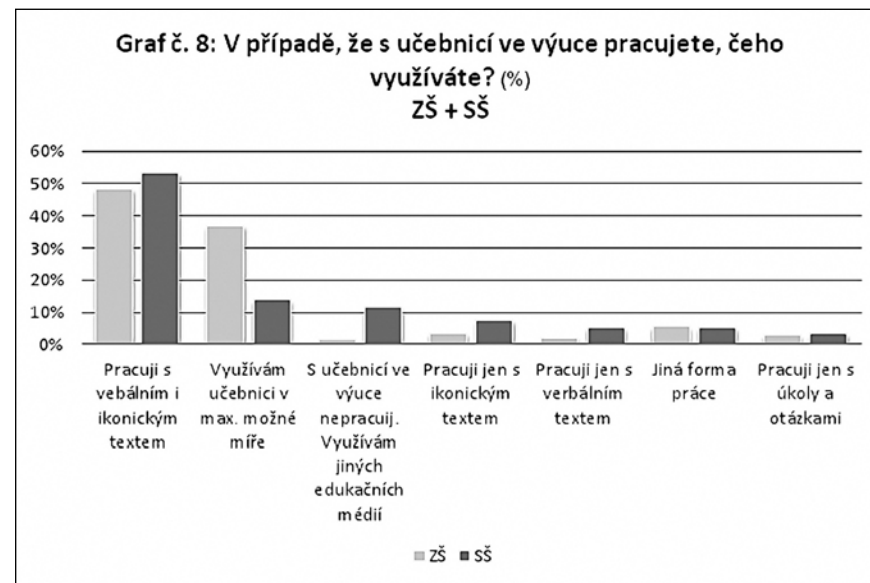
Když porovnáme tato data s výzkumy, které byly provedeny v letech 2008 D. Hudecovou a 2005 a 2011 B. Gracovou, zjistíme, že oblíbenost tzv. Čornejovy řady vydané nakladatelstvím SPN je stabilní. Nejvyšší zastoupení vykazala jak v prvním i druhém zmiňovaném výzkumu (v roce 2005 používala tuto sadu téměř polovina učitelů gymnázií, ale také 7 % pedagogů středních odborných škol, v roce 2011 pak 30% učitelů uvedlo, že považují Čornejovu řadu za nejlépe vyhovující) (Gracová, 2008, s. 18).



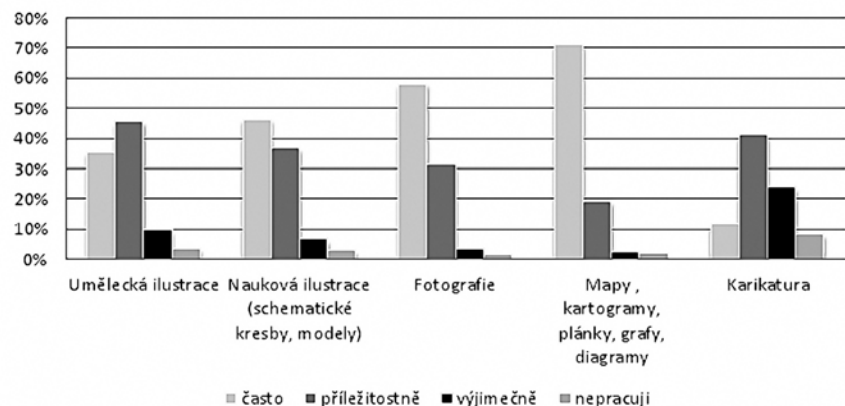
Více než polovina učitelů ZŠ pracuje s učebnicí v každé vyučovací hodině. Na střední škole však tuto skupinu netvoří ani čtvrtina pedagogů, 11 % z nich uvedlo, že učebnice nepoužívá vůbec, pro 17 % slouží učebnice pro domácí přípravu (na ZŠ pouze v 7 % případů). Tento fakt koresponduje také s dalšími zjištěnými skutečnostmi u středoškolských pedagogů, např. preferencí vlastních výukových materiálů před učebnicí. Příležitostně s učebnicí pracuje 39 % učitelů ZŠ a 48 % SŠ.

Přibližně polovina těch učitelů, kteří s učebnicí pracují, zohledňuje verbální i ikonický text, a to na obou typech škol. V maximálně možné míře využívají učebnice především pedagogové ZŠ (37 %), naopak ti středoškolská pouze ve 14 %. Pouze ikonickému textu je věnováno spíše méně pozornosti (ZŠ 5 %, SŠ 9 %). Někteří respondenti své odpovědi specifikovali: „ikonický text a citace dobových pramenů využívám ve výuce, výkladový text pro domácí přípravu žáků“; „kombinuji několik možností“; „...vytahujeme důležité informace, vnímáme strukturu tématu“.

Pro vysledování trendu můžeme porovnat výsledky výzkumů B. Gracové, které sledovaly mj. využití dějepisné učebnice. Ze závěrů výzkumu



Graf č. 9: V případě, že s učebnicí ve výuce pracujete, využíváte následujících obrazových komponentů? Jak často? (%) SŠ + ZŠ

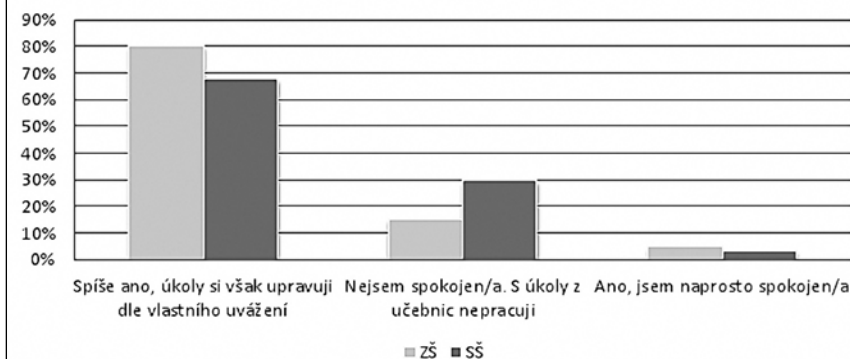


z let 2005/2006 41% učitelů uvedlo, že s učebnicí pracují ve škole i doma, občas škola, hlavně doma používalo učebnici 48% respondentů. V roce 2011 35% dotazovaných používalo učebnici systematicky v každé hodině i doma a 56% příležitostně ve škole, zejména doma. 35% uvedlo, že si vytváří vlastní výukové materiály (Gracová, 2013, s. 165).

Při práci s obrazovými komponenty jsou nejčastěji analyzovány mapy, kartogramy, plánky, grafy či diagramy (často s nimi pracuje 76% učitelů ZŠ a 64% SŠ) a také fotografie (ZŠ 63%, SŠ 51%). Příležitostně učitelé s žáky pracují převážně s uměleckými nebo naukovými ilustracemi (v obou případech v rozmezí od 30% do 40%). Analýzu karikatury vyučující zařazují příležitostně (41%), více jí využívají středoškolské pedagogové, 23% SŠ a 17% ZŠ z nich uvedlo, že karikaturu používá často. Ovšem 24% všech respondentů ji zohledňuje výjimečně, 8% s ní nepracuje vůbec, což představuje vzhledem k obrovskému potenciálu karikatury jako zdroje historického poznání velké negativum.

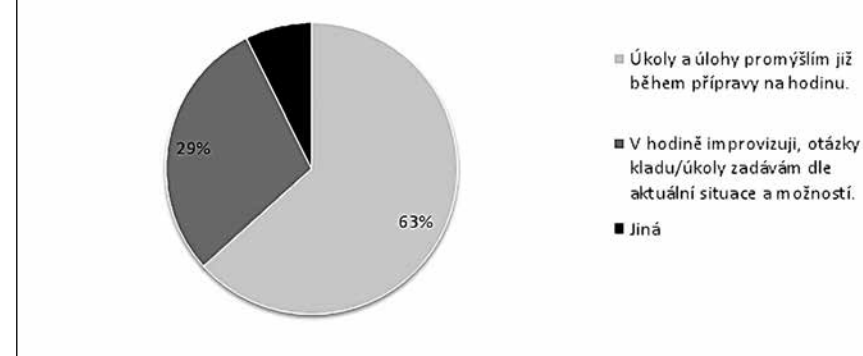
Většina učitelů je s typy otázek a úloh, které jsou zařazovány do dějepisných učebnic vcelku spokojena, ovšem upravují si je dle vlastního uvážení. Výhrady k formulacím otázek a úloh má, popř. s úkoly vůbec nepracuje, téměř 30% pedagogů SŠ a 15% ZŠ, což je relativně vysoký

Graf č. 10: Jste spokojen/a s typy otázek a úloh, které jsou zařazovány do dějepisných učebnic? (%) ZŠ + SŠ



podíl. Tento fakt by mohl být zajímavou informací pro autory učebnic a hlubší analýzu. Menšinu tvoří učitelé, kteří jsou s úlohami naprosto spokojeni (ZŠ 5%, SŠ 3%). Spokojenější jsou učitelé ZŠ (poměr ZŠ 80% ku 68% SŠ). Naopak středoškolské kantoři jsou ve větší míře k formulacím úloh kritičtí.

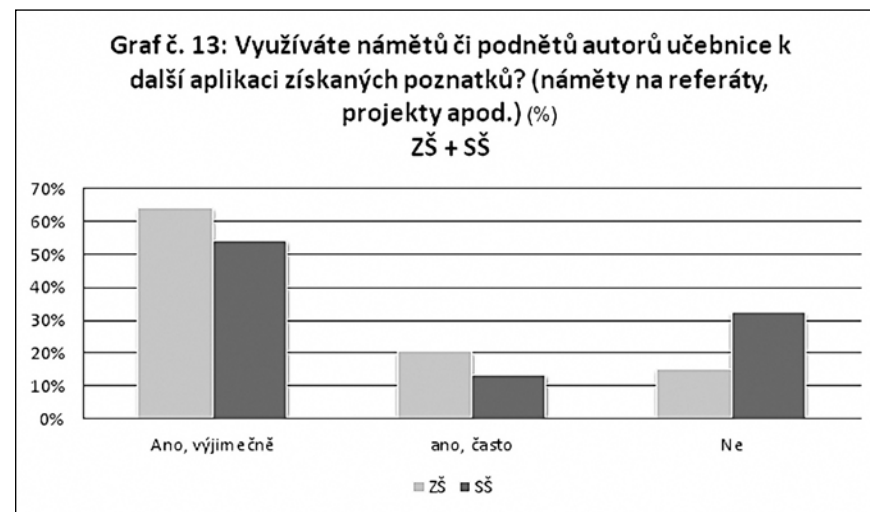
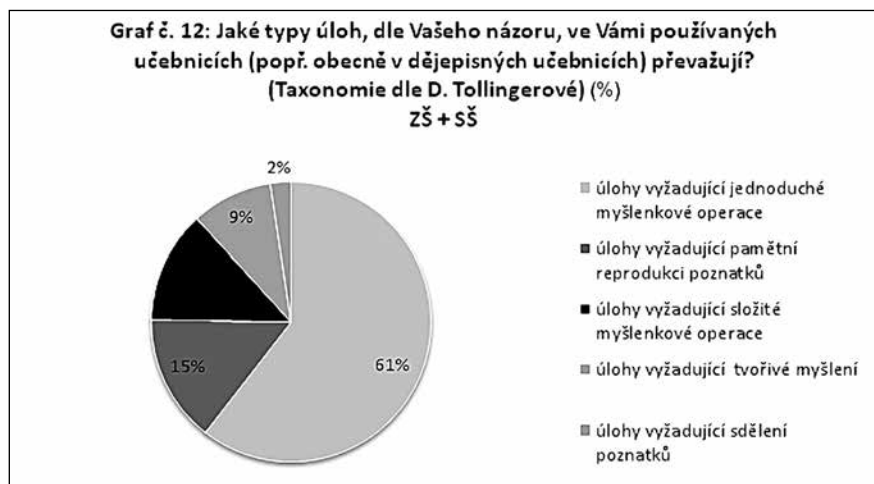
Graf č. 11: Kdy si připravujete případné úkoly a otázky pro žáky? (%) ZŠ + SŠ



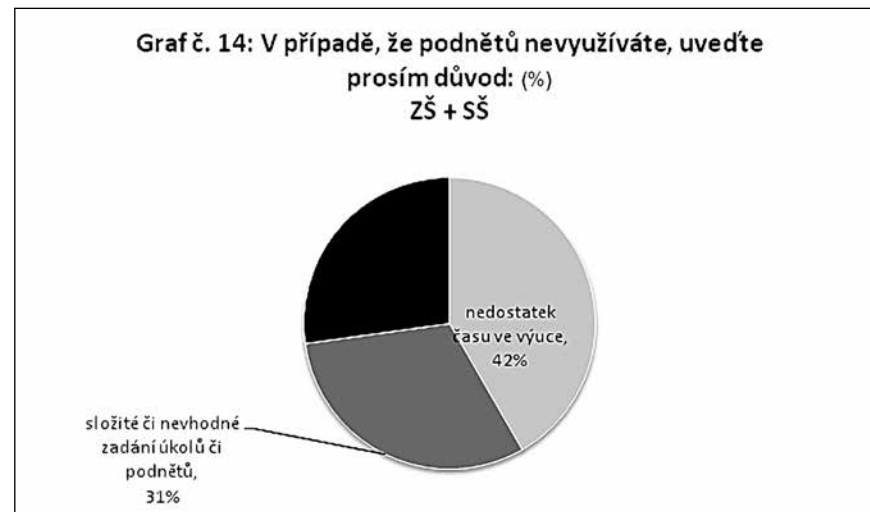
Většina učitelů si otázky a úlohy připravuje již během přípravy na hodinu (63 %). Téměř třetina z nich však ve vyučování spíše improvizuje a úlohy zadává dle aktuální situace a možností. Mezi konkrétními odpověďmi se nejčastěji objevily formulace, kdy respondenti uváděli, že oba přístupy kombinují: „nebráním se přípravě ani improvizaci“; „v písemné podobě platí a), při ústním zkoušení b)“; „kombinace přípravy i improvizace dle situace“.

Více než 60 % dotazovaných pedagogů se domnívá, že v učebnicích převažují úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace (61 %). Přibližně stejné procento zastoupení mají dle učitelů další dvě kategorie úloh, a sice úlohy na pamětní reprodukci poznatků a složité myšlenkové operace (13–15 %). Úlohy vyžadující tvořivé myšlení registruje v učebnicích 9 % respondentů. Téměř vůbec nejsou podle mínění dotazovaných zastoupeny úlohy na sdělení poznatků.

Náměty a podněty autorů jsou využívány spíše výjimečně. Je patrné, že středoškolská učitelé volí především vlastní nápady, což souvisí jistě i s faktem, že téměř 60 % z nich používá učebnice pouze příležitostně nebo s ní nepracuje vůbec (viz otázka č. 5). Přestože však více než polovina učitelů ZŠ pracuje s učebnicí téměř každou vyučovací hodinu, pouze 21 % z nich podněty autorů akceptuje a aplikuje ve své výuce často (na SŠ tuto variantu uvedlo 16 % respondentů).

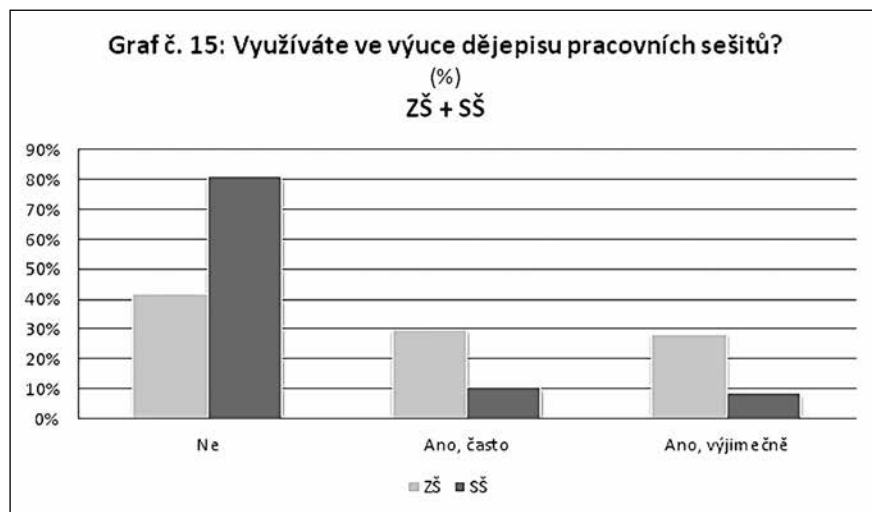


Respondenti své odpovědi dále konkretizovali. Nedostatek času ve výuce jako příčina nezařazování autorských podnětů se objevila u více než 40 % odpovědí. Třetina pedagogů také považuje stimuly za složité či nevhodně zadané. Učitelé také často uváděli, že si tvoří vlastní zadání úloh: „tvořím vlastní“; „referáty navrhuji podle vlastního uvážení tak, aby se



hodily do konkrétní hodiny“; „vlastní systém referátů“ nebo „mám dost svých podnětů“.

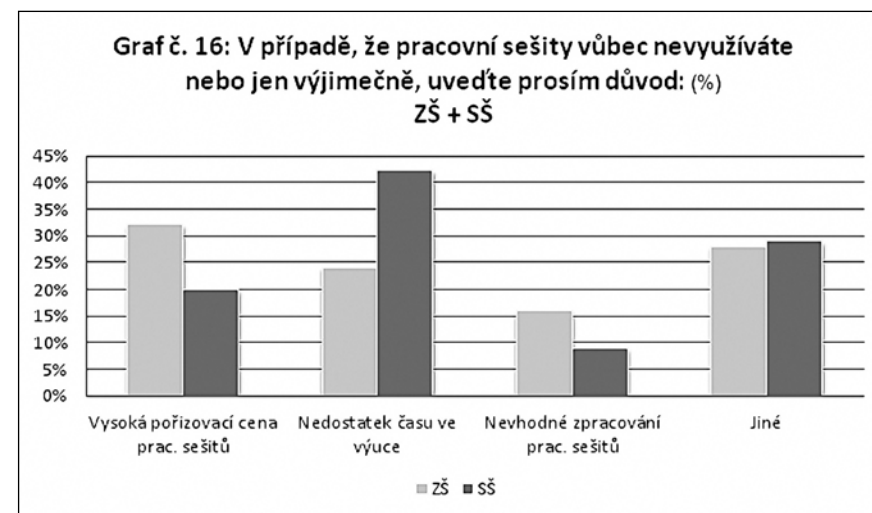
Další sada otázek se zaměřila na využití pracovních sešitů ve výuce.



Ze získaných dat je patrné, že na SŠ přes 80 % učitelů do výuky pracovní sešity vůbec nezařazuje, pouze necelých 11 % z nich s nimi pracuje často, respektive 9 % výjimečně. Jiný trend můžeme vysledovat na ZŠ. Zde jsou pracovní sešity využívány často 30 % pedagogů, stejný podíl odpovědí jsme však také zaznamenali u odpovědi výjimečně, ostatní vyučující ZŠ tento typ edukačního média však nepoužívají vůbec (42 %).

Příčiny rezignace na tento typ edukačních materiálů se lišily podle stupně školy. Na ZŠ představuje největší překážku vysoká pořizovací cena. Tu za problém považuje pouze 20 % pedagogů SŠ. 42 % středoškolských učitelů pokládá za problematický nedostatek času ve výuce, na ZŠ tuto variantu odpovědi zvolilo jen 20 % učitelů. Pracovní sešity a jejich zpracování jsou sporné pro 9 % všech respondentů. Učitelé hojně zařazují vlastní pracovní listy („tvořím si sama pracovní listy přímo k vlastním výukovým materiálům“), popř. také pracovní listy žákům kopírují, učitel disponuje pouze jedním výtiskem sešitu („pracovní sešit mám jen já jako vyučující, žákům kopíruji to, co považuji za nejpodstatnější, příp.

nejzajímavější pro rozšíření výuky“; „pracovní sešit má jen vyučující“; „mám pouze jeden, který kopíruji“; „žákům je musím kopírovat“), ale nespokojenost s typem úkolů je dalším faktorem, problematizujícím využívání pracovních sešitů („Pracovní sešity jsou zejména zaměřeny na fixaci faktografických informací. Těch je ovšem v učebnicích i tak nadbytek.“).

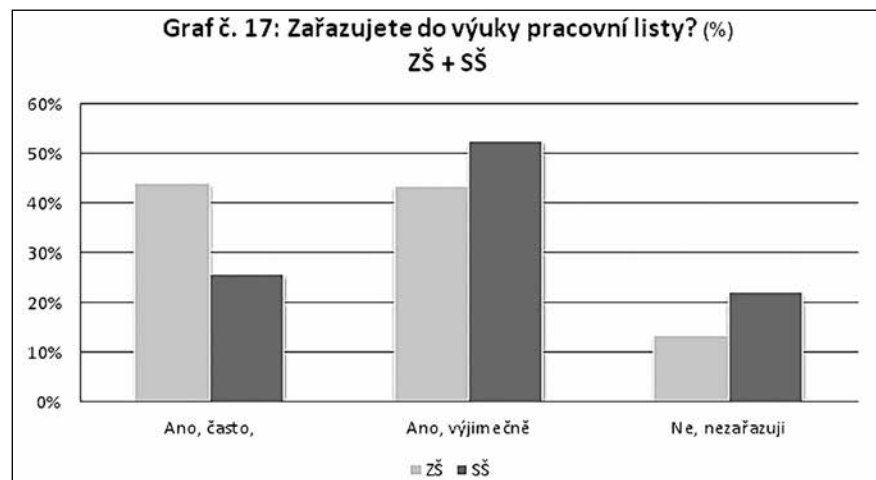


Položky č. 17–18 zjišťovaly postoje učitelů k užívání a struktuře pracovních listů.

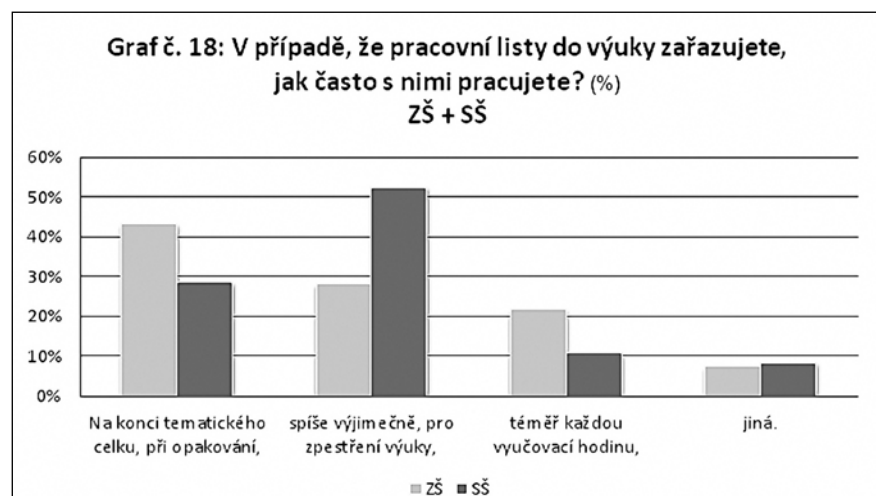
Pracovní listy využívá více než polovina středoškolských učitelů, na ZŠ pak tuto skupinu tvoří 44 %. Často s nimi pracuje 43 % respondentů na ZŠ a 26 % na SŠ. Pro 13 % vyučujících nižšího a 22 % vyššího stupně škol nepředstavují didaktický prostředek hodný jejich pozornosti.

Na ZŠ jsou pracovní listy využívány stabilněji, učitelé je zařazují spíše na konci tematického celku, při opakování (43 %), téměř pro každou vyučovací hodinu pak s nimi počítá 22 % z nich. Středoškolští pedagogové s tímto typem materiálu pracují spíše výjimečně, pro zpestření výuky (52 %), téměř v každé hodině je využívá pouze 11 % respondentů, téměř třetina z nich pak uvedla, že pracovní listy do výuky zapojují při

opakování (29 %). U konkrétních odpovědí se objevila také stanoviska jako „nahodile, podle druhu přípravy na hodinu“; „tam, kde něco schází v PS“; „průběžně, podle potřeby“; „záleží na tématu“.



V pracovních listech vytvořených vlastními silami dominují běžné otázky a úkoly, analýzu historických pramenů a obrazového materiálu volí ve větší míře středoškolské učitelé. Karikatura není oblíbeným

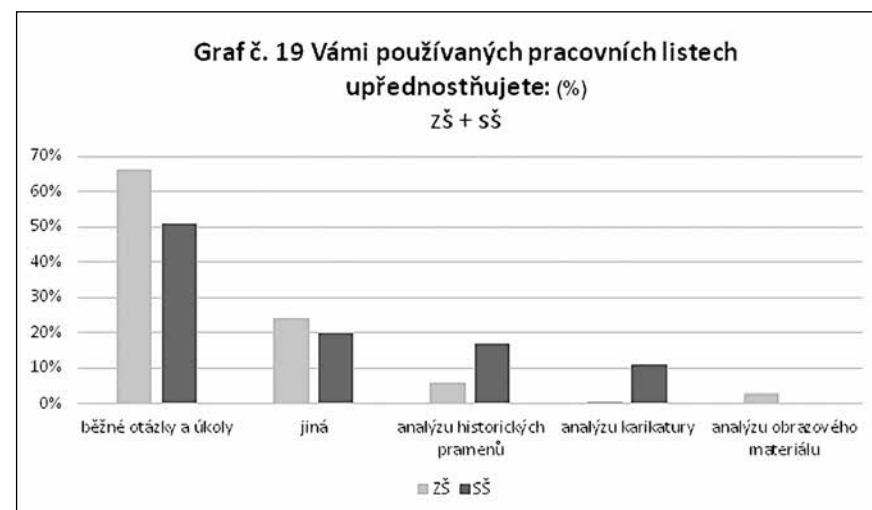


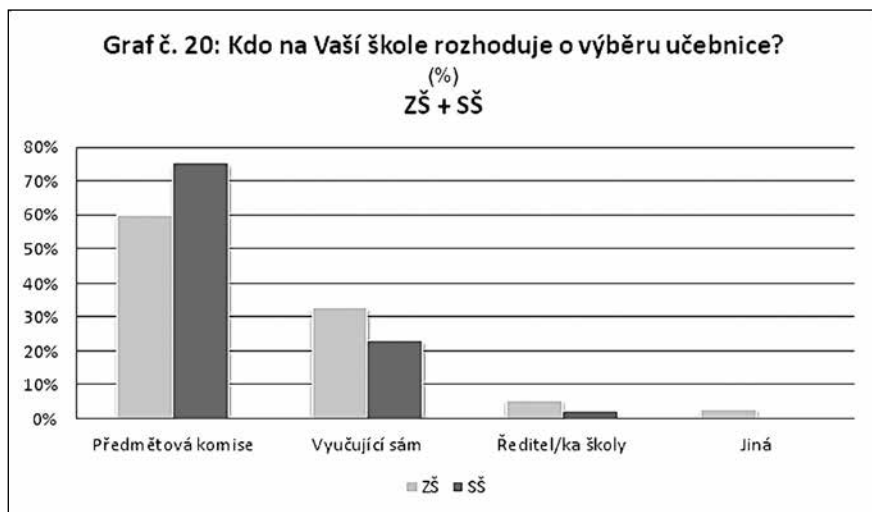
prvkem, pedagogové ji do svých materiálů vůbec nezařazují. Velká část dotazovaných uvedla vlastní konkrétní prvky, které do pracovních listů zapojují. Často učitelé volí kombinaci různých typů zadání, práci s textem a vyvozování logických závěrů, popř. také analýzu historických pramenů, práci s rodokmeny, křížovky, tvůrčí úlohy či slepé mapy.

V otázkách č. 19 a 20 jsme zkoumali, kdo rozhoduje o výběru učebnic a jaká kritéria jsou při něm důležitá.

O koupi nových učebnic rozhoduje nejčastěji předmětová komise, sami vyučující volí učebnici ve 33 % na ZŠ a 23 % na SŠ. Pouze ředitel/ka školy vybírá učebnici v mizivém procentu případů. Část pedagogů odpověď dále specifikovala a uvedla, že se většinou jedná o týmové rozhodnutí („vyučující, schvaluje vedení školy, „dohoda PK a ředitel – finance“; „týmová práce“). Můžeme tak konstatovat, že se v první řadě při volbě učebnice zohledňuje názor učitele. Ukazuje se prospěšnost užší spolupráce autorů učebnice a pedagogů se zkušenostmi z reálného edukačního procesu a z využívání konkrétního titulu učebnice.

V pracovních listech vytvořených vlastními silami dominují běžné otázky a úkoly, analýzu historických pramenů a obrazového materiálu volí ve větší míře středoškolské učitelé. Karikatura není oblíbeným prvkem, pedagogové ji do svých materiálů vůbec nezařazují. Velká část





dotazovaných uvedla vlastní konkrétní prvky, které do pracovních listů zapojují. Často učitelé volí kombinaci různých typů zadání, práci s textem a vyvozování logických závěrů, popř. také analýzu historických pramenů, práci s rodokmeny, křížovky, tvůrčí úlohy či slepé mapy („kombinace otázky, mapy, podle textu žáci poznávají osobu z dané doby, spojování pojmů, které k sobě logicky patří, morseovu abecedu“).

Pro tři čtvrtiny pedagogů patří mezi nejdůležitější měřítko pro výběr učebnic především množství a kvalita obrazového materiálu, (ZŠ 77 %, SŠ 73 %). Ve výzkumu B. Gracové z roku 2011 bylo toto hledisko zohledněno jako nejdůležitější 28 % respondentů (Gracová, 2013, s. 168). Hledisko obtížnosti a délky textů je pokládáno za důležité 65 % učitelů ZŠ a 73 % učitelů SŠ). K dalším významným aspektům ovlivňujícím volbu učebnice se řadí kompletnost (jedna sada učebnic pro všechny ročníky). Odpovědělo tak více než 70 % dotazovaných ze ZŠ a 62 % ze SŠ. Cena je mezi respondenty považována za spíše důležitou (ZŠ 36 %, SŠ 29 %), stejně jako formulace a struktura úloh a otázek (ZŠ 26 %, SŠ 29 %).

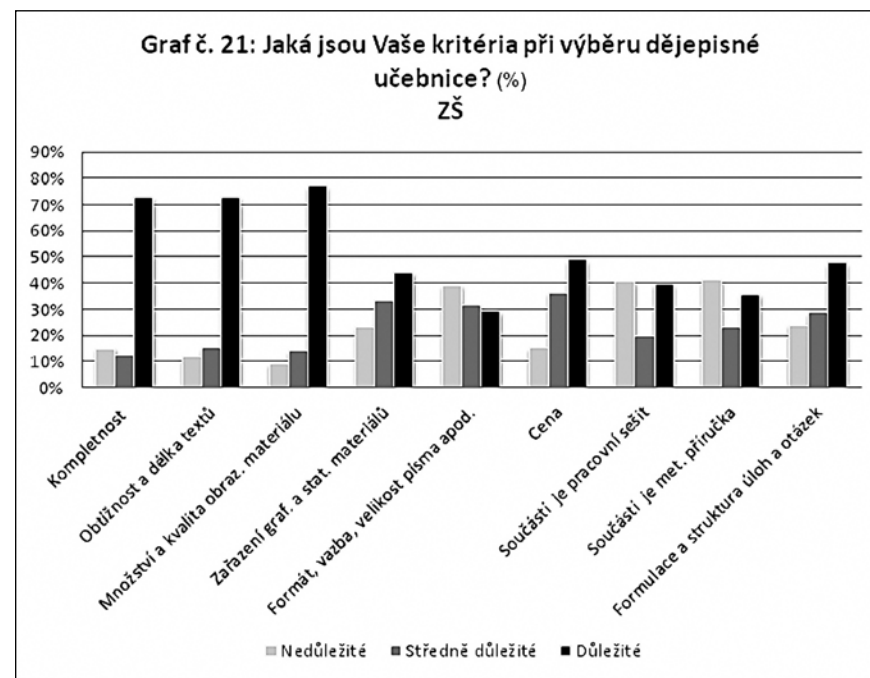
Zajímavá situace nastala mezi odpověďmi učitelů ZŠ u položky pracovní sešit – stejný podíl kantorů považuje pracovní sešit za velmi důležitý i nedůležitý (shodně 40 %), podobně je tomu u metodických příruček (41 %, respektive 36 %). Na SŠ pedagogové považují pracovní

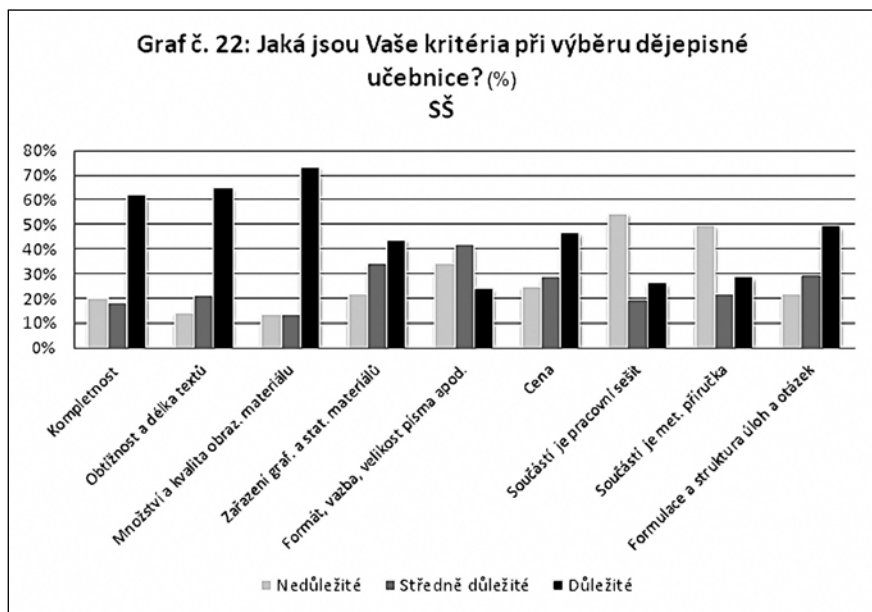
sešit a metodickou příručku za spíše nedůležitá hlediska. Více než polovina z nich pracovní sešit nevidí jakou významný didaktický prostředek. Metodickou příručku pokládají respondenti SŠ za nedůležité hledisko při výběru učebnice (50 %).

Ve výzkumu B. Gracové z roku 2011 byla na přední příčce kritéria uvedeno hledisko kompletnosti (učebnice, pracovní sešit, metodická příručka, příp. interaktivní verze). Množství a kvalita ikonografického materiálu bylo rozhodující pro 28 % učitelů a obsadilo až pátou příčku v seznamu kritérií ovlivňující koupi nové učebnice.

V položce č. 20 byli respondenti vyzváni, aby uvedli, co by mohlo jimi užívané učebnic zatraktivnit.

Největším přínosem pro zatraktivnění užívaných učebnic by podle pedagogů bylo především zvýšení motivace žáků k učení prostřednictvím odkazů na běžný život, otázek s praktickým zaměřením, apelu na individuální zkušenosti žáků, u středoškolských učitelů tato položka

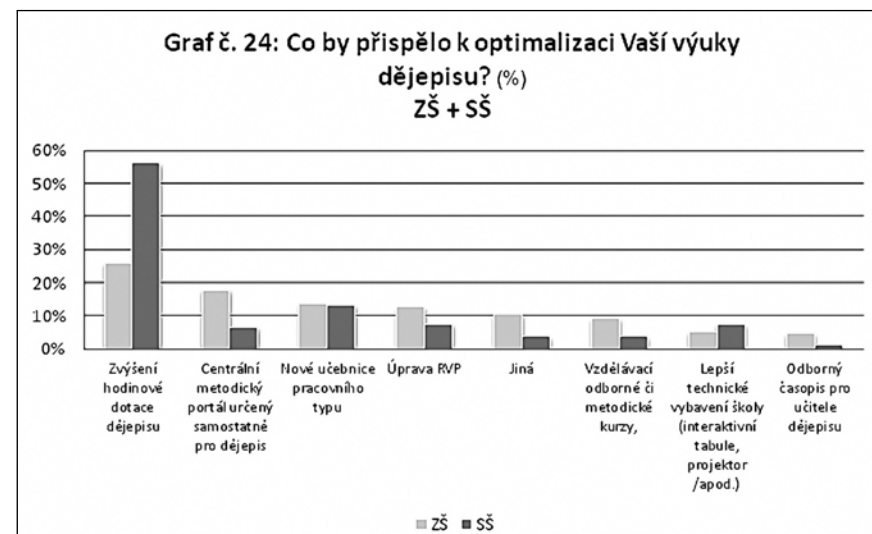
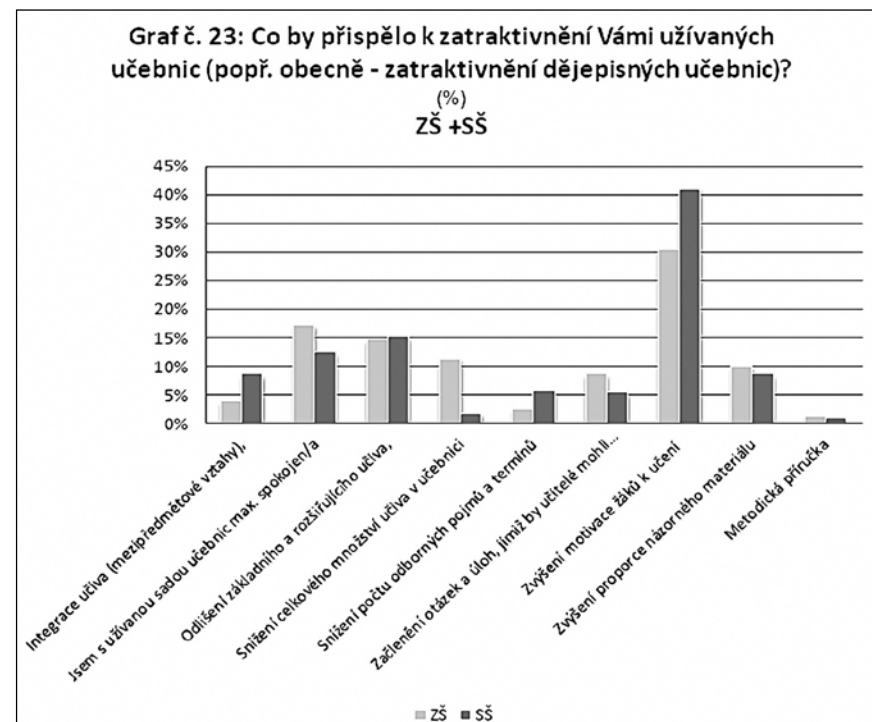




dominovala (41 %). Maximální spokojenost s užívanou učebnicí vyjádřilo 17 % učitelů ZŠ a 12 % SŠ. Odlišení základního a rozšiřujícího učiva by uvítalo téměř shodné procento všech respondentů (15 %).

Překvapivě ani desetina učitelů nestojí o zvýšení proporce názorného materiálu a ještě méně o začlenění otázek a úloh, jimiž by učitelé mohli hodnotit osvojení učiva (9 %). Za akcentování interdisciplinárních vazeb se přimlouvají častěji středoškolští učitelé, nicméně pouze 8 % z nich. Na ZŠ by učitelé uvítali snížení celkového množství učiva v učebnici (11 %), počet zařazených pojmů však pokládají za adekvátní.

Učitelé SŠ vidí možnost optimalizace výuky dějepisu jednoznačně ve zvýšení hodinové dotace dějepisu (56 %). Můžeme předpokládat, že tento fakt souvisí mj. s tím, že na mnoha středních školách (především odborných) dějepis disponuje nízkou hodinovou dotací. Dalším přínosem by podle učitelů SŠ mohly být nové učebnice pracovního typu (13 %), dále také úprava RVP (8 %), zde se objevily také konkrétní odpovědi jako např. „zrušení RVP a návrat k osnovám“. Lepší technické vybavení školy považují za přínosný prvek optimalizace výuky častěji středoškolští učitelé (SŠ 8 %, ZŠ ale jen malé procento). Můžeme předpokládat, že



základní školy byly v nedávné době vybavovány novou technikou (např. v rámci financí Evropské unie – Peníze do škol), a tak zde učitelé nepociťují nutnost obnovy vybavení školy tak intenzivně.

Odpovědi pedagogů ZŠ byly více rozprostřeny mezi jednotlivé kategorie, výrazněji dominovala pouze první možnost – zvýšení hodinové dotace (26 %). Ve srovnání s vyšším stupněm škol můžeme zaznamenat zvýšený zájem o centrální metodický portál určený samostatně pro dějepis (ZŠ 18 %, SŠ 7 %). Vítány by byly také vzdělávací, odborné či metodické kurzy (9 %). Někteří učitelé projeví svou maximální spokojenost s podmínkami výuky dějepisu: „současný stav mi vyhovuje“; „jsem spokojená

Závěr

Tvůrci učebnic jistě při tvorbě učebnic respektují pedagogické a didaktické zásady. Velkým přínosem by mohla být užší spolupráce právě mezi autory a učiteli, popř. zúročení zkušeností pedagogů z reálné výuky, jako tomu bylo v případě V. Válkové, autorky učebnicové řady SPN, která je sama učitelkou a své texty si vyzkoušela přímo v praxi. Relativně velká část učitelů si vytváří vlastní výukové materiály, získávají tak jedinečnou zkušenost, kterou si mohou okamžitě ověřit v praxi. Na druhé straně je třeba upozornit na skutečnost, že v takových materiálech se může vyskytnout mnohem více odborných nepřesností než v učebnicích, které procházejí složitým schvalovacím řízením. Zvýšení Tato studie vznikla v rámci řešení projektu SGS05/FF/2016-2017 Historické prameny a další edukační média využívaná ve výuce dějepisu z pohledu empirických výzkumů na Ostravské univerzitě motivace žáků k učení představuje pro učitele nejčastěji zmiňovaný prvek, který by pomohl učebnice atraktivit. Zařazením zajímavých úloh by i sami autoři mohli přispět k frekventovanějšímu používání jejich díla. Inspirací pro autory českých učebnic se mohou stát německé učebnice dějepisu, které sledují koncept badatelsky orientované výuky (Labischová, 2015, s. 14). Integrovanou součástí učebnic jsou metodicky stránky, které umožňují nacvik analýzy nejrůznějších historických pramenů, ať už se jedná o prameny písemné, fotografie, film či karikaturu. Obrazované či další prameny tak neplní pouze ilustrativní funkci, jako je tomu často v českých učebnicích dějepisu, ale

vystupují jako nositel historické informace, jež je nutno blíže zkoumat a docílit vlastního poznání skutečnosti. Analýza autentických historických pramenů podněcuje multiperspektivní pohled při interpretaci dějin. Vytvoření základních metodických postupů, např. formou metodických stránek, by jistě umožnilo jejich častější zařazování do výuky.

Dnes nejvyhledávanější učebnice na základních školách (FRAUS, SPN) jsou opatřeny pracovními sešity. Ovšem přes 40 % kantorů je nevyužívá. Problém představuje hlavně vysoká pořizovací cena těchto publikací (mnozí mají pouze jeden výtisk, který poté žákům kopírují) a nedostatek času ve výuce.

Vedle učebnic a pracovních sešitů začleňují učitelé do výuky také pracovní listy. Pozitivním zjištěním je, že učitelé zařazují analýzu historických pramenů a obrazového materiálu, kompenzují tak sporadické zastoupení tohoto typu poznávání historické skutečnosti v učebnicích.

Při volbě dějepisné učebnice učitelé upřednostňují především kompletnost (ucelenou řadu pro jednotlivé ročníky), adekvátní obtížnost a délku textů, množství a kvalitu obrazového materiálu, cena je až čtvrtým kritériem výběru.

Jedna z obecných otázek směřovala k názorům učitelů na možnosti optimalizace výuky, na prvním místě by uvítali zvýšení hodinové dotace dějepisu (především SŠ). Tento argument se často objevoval v dřívějších výzkumech jako důvod pro redukci témat z nejnovějších dějin (Gracová, 2008, s. 15). Pro náš výzkum je však zajímavá také informace, že 13 % respondentů jak na ZŠ, tak na SŠ vidí možnost ke zlepšení vyučovacího procesu v nových učebnicích pracovního typu. Pozitivním faktem je, že pedagogové považují učebnice za prostředek, který by mohl přispět k optimalizaci jejich výuky. Což lze vnímat jako podnět pro autory nových učebnic.

Získané poznatky z šetření mezi učiteli mohou autorům učebnic pomoci ilustrovat, v čem spatřují učitelé největší rezervy a s čím jsou naopak velmi spokojeni. Nezajímavé nejsou ani touhy učitelů po vytvoření centrálního metodického portálu určeného samostatně pro dějepis.⁹

I přes určitou kritiku je jasné patrné úsilí o vytvoření moderní učebnice, jež by reflektovala současný stav poznání nejen z oblasti odborné, ale také didaktické. Nejpoužívanější učebnice obsahují mnohé prvky,

kteřé výuku dějepisu činí atraktivnější. Když porovnáme starší vydání s těmi dnešními, vidíme jasný posun, ať už po grafické nebo didaktické stránce, popř. v celém konceptu učebnic. Přesto však můžeme považovat zahraničních učebnice dějepisu, zejména ty německé provenience, z pohledu využívání historických pramenů za propracovanější a stále nám mohou sloužit při koncepci moderní učebnice dějepisu jako obrovský zdroj inspirace. Věřme, že se v budoucnu podaří komunikaci a výměnu zkušeností mezi vydavateli a pedagogy zintenzivnit a směřovat tak, aby byla prospěšná oběma stranám.

Poznámky:

- ¹ Tato studie vznikla v rámci řešení projektu SGS05/FF/2016-2017 Historické prameny a další edukační média využívaná ve výuce dějepisu z pohledu empirických výzkumů na Ostravské univerzitě.
- ² *Survio* [online]. [cit. 2016-03-30]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/>
- ³ OBCĀNSKÉ SDRUŽENÍ PANT. *Moderní dějiny: Vzdělavací portál pro učitele, studenty a žáky* [online]. [cit. 2016-03-30]. Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/>
- ⁴ Výzkum se zaměřil na základní a střední školy. Můžeme předpokládat, že na jedné z oslovených škol jsou třídy vzdělavány podle klasického rámcového vzdělavacího program (RVP) pro ZŠ a zároveň podle RVP pro školy speciální.
- ⁵ 31 % učitelů ZŠ Dějepis 6,7,8, a 20 % Nová doba (výzkum B. Gracové)
- ⁶ Učebnice dějepisu tohoto nakladatelství nejsou zpracovány podle RVP, nová tzv. Modrá řada je vydávána již v souladu s RVP.
- ⁷ D. Hudecová pochází z Plzně, kde má sídlo také nakladatelství FRAUS, můžeme tak předpokládat, že se tento fakt odrazil ve výsledcích výzkumu.
- ⁸ D. Hudecová uvádí, že v té době zmiňovanou učebnicí používal jen učitel, popř. že škola má koupit této učebnice pro všechny žáky v plánu po vydání všech ostatních dílů řady. Nutno podotknout, že v roce 2008 ještě nebyly vydány všechny díly sady FRAUS (díl pro 7. ročník byl vydán až v roce 2009, pro 8. ročník v roce 2010 a pro ročník 9. v roce

2011). Podobné poznámky se objevily i u učebnice SPN pro 6. ročník. (pro 6.–9. ročník byly jednotlivé díly vydávány v letech 2006, 2007, 2008 2009).

- ⁹ Metodický portál *Moderní dějiny*, který je vytvářen převážně středoškolskými pedagogy se primárně

Literatura a internetové zdroje

- BENEŠ, Z., GRACOVÁ B., PRŮCHA J. a kol.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: MŠMT, 2008.
- BENEŠ, Z. Co je školní dějepis a co s ním?: Dějiny ve škole a škola jako historická dílna. In: *Historia scholastica I* [online], [cit. 2016-11-02].
- GRACOVÁ, B.: Dějepisná učebnice z pohledu empirického výzkumu. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykova univerzity: řada společenských věd*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2013, roč. 1, č. 27.
- GRACOVÁ, B. Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření. In *Historica: Revue pro historii a příbuzné vědy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014.
- GRACOVÁ, B. Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na ZŠ a SŠ. In *Histoie a škola VI: Klíčové kompetence a současný stav vzdělavání v dějepise (seminář ke koncepci výuky dějepisu a občanské nauky na základní a střední škole zorganizovaný MŠMT ČR v Telči 15.–16. 10 2007*. Praha: MŠMT, 2008.
- LABISCHOVÁ, D. Historický pramen a badatelsky orientované učení v německých učebnicích dějepisu. In: *Historica: Revue pro historii a příbuzné vědy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2015.
- POHL H. K.: Wie evaluiert man Schulbücher? In FUCHS E., KAHLERT J., SAND-FUCHS U. *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht*. Bad Heilbrunn: KLINKHARDT, 2010.

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Julia Janková
Filozofická fakulta Ostravské univerzity
Katedra historie
Reální 5
701 03 Ostrava
e-mail: juliejan@seznam.cz

Demokracie a aktivní občan ve školní praxi

Tomáš JARMARA

Abstract: This article deals with theories of democracy and their application in political practice with regard to level of political participation. Text analysing outputs of repeated international studies focusing on knowledges and attitudes students in field of education to citizenship and willingness to civic participation. This text is also focused on possibilities of application and interconnection of tools of direct democracy in municipalities in compliance with curriculum.

Key Words: Theory of democracy, Knowledges and attitudes of students, Curriculum, Forms of direct democracy, Local referendum, Petition, Manifestation, Demonstration

Úvod

Je aktivní občan oporou demokracie a zárukou jejího fungování a stability nebo naopak může být přílišná občanská aktivita spojená například s občanskými iniciativami, jež nemají mandát z voleb ohrožením demokracie? To je otázka, která byla vždy v centru pozornosti politologie, politické filosofie a politické sociologie. V politologické literatuře lze na tuto otázku pohlížet prizmatem tří nejčastěji zmiňovaných teorií demokracie: teorie demokratického panství, pluralitní teorie racionálního výběru a participativní teorie demokracie (Hloušek, Kopeček, 2007).

Teorie demokratického panství vychází z teorie elit – zákonů politické nerovnosti jako odkazu myšlenkových schémat Vilfreda Pareta a Gaetano Moscy. Jedním z hlavních představitelů teorie je Joseph Alois Schumpeter, který svou prací *Kapitalismus, socialismus a demokracie* z roku 1942 reaguje na selhání demokracií ve 20. a 30. letech 20. století. Podle Schumpetera byl obecně příčinou úpadku demokracií proces socializace, který postihl všechny společenské sféry, zvláště kapitalistický systém. Podle Schumpetera není primárně rolí voličů-občanů řešit problémy a participovat na správě věcí veřejných. Už proto, že většina vždy upřednostňuje pohodlná a neodpovědná řešení, která jsou v rozporu s politickými a ekonomickými možnostmi státu. Příkladem je snaha zachovat sociální jistoty navzdory faktorům typu cyklického poklesu ekonomiky, stárnutí obyvatelstva a udržitelnosti zdravotního a důchodového systému nebo nedostatku odvahy k použití vojenské síly v situaci, kdy hrozí vážná nebezpečí. Ve snaze zabránit demokratickému chaosu, průměrnosti a pohodlnosti demokratických společností je jedinou významnou funkcí občanů volit vůdce. Jakmile si je zvolí, musí respektovat dělbou moci, ve které jsou politická rozhodnutí, mnohdy nepopulární ale odpovědná, na politické elitě, a nikoliv na nich. To, co zůstává na Schumpeterově koncepci „demokratické“ je akceptace demokratické a svobodné soutěže elit, čímž se má zabránit vojenským převratům, politickým intrikám a podobným nedemokratickým krokům (Hloušek, Kopeček, 2004). Zastánci teorie elitní demokracie v souladu se Schumpeterovým učením jsou toho názoru, že jedině silné politické elity – vůdci mohou být zárukou udržení stability a samotné existence demokracie.

Pluralitní teorie racionálního výběru vychází ze stavu přirozeného pluralismu demokratických společností skládajících se z mnoha skupin, které mezi sebou soupeří o moc. V politické praxi pak demokracie představuje formu zastupitelské demokracie, ve které podle ústavy a pravidel mezi sebou soutěží o moc organizované skupiny občanů (Dahl, 1995). A právě zmíněné organizované a soutěžící skupiny občanů jsou konfrontovány s teorií racionálního výběru (Downs, 1957; Olson, 2000), kdy respektive nesoutěží všichni občané a také se ne všichni zapojují. Naopak relativně nízká participace může být znakem racionality, protože občan svou případnou účastí nezíská o mnoho více, než když se nezúčastní.

Pokud se občané do politiky zapojí, pak racionálně zvažují, kterých forem se účastní, neboť je zřejmé, že některé aktivity jsou méně nákladné (účast ve volbách) a jiné jsou naopak náročnější na čas a energii (účast na demonstraci, organizace petice a podobně). Občan tak racionálně posuzuje svou aktivitu podle cílů, které se mu popřípadě potenciálně podaří dosáhnout. Podle teorie racionální volby není mnohdy příčinou občanské pasivity neinformovanost a apatie, ale rozumová úvaha. Pokud jedinec sledující své zájmy zváží zisky a ztráty své případné aktivity, může se ukázat, že nejrationálnější postojem je „jízda na černo“, kdy lze mít větší prospěch v případě nečinnosti. Shodně s teorií racionální volby participují zvláště ti, kteří z ní mají přímý prospěch, jakým může být mocenské postavení nebo společenská prestiž.

Poslední teorie participační demokracie optimisticky pokládá samotnou účast ve všech svých formách za klíčovou pro demokracii a neredukuje participaci na utilitárně spojenou s dosažením určitého cíle, ale chápe je jako nástroj k vytváření aktivní občanské společnosti a záruku demokracie. Teorie je historicky spjata s aktivizací velkých sociálních hnutí 60. let 20. století ve Spojených státech a západní Evropě a se sama definuje jako návrat ke klasickému ideálu demokracie. Principiálně vychází z představy, že veřejnost by měla mít více přímého vlivu na rozhodovací procesy, než jaké nabízí současné zastupitelské demokracie. Mezi první představitel teorie patří Američan H. McClosky se svým dílem *Political Participation* z roku 1968. Ze současných teoretiků je to pak například Pippa Norris a její práce s příznačným názvem *Reinventing Political Activism* z roku 2000.

Představitelé participační teorie přichází s optimistickou ideou, že častější zapojení občanů do správy věcí veřejných posílí aspekt odpovědnosti za přijatá rozhodnutí každého občana, zvýší se loajalita vůči společnosti a rozšíří se i politické kompetence občanů (Pierre, Peters, 2000). V konečném důsledku se zkvalitní společně přijatá rozhodnutí, zvýší se politická kultura, empatie mezi skupinami s rozdílnými zájmy a tím se posílí demokratický politický systém jako celek.

Je zřejmé, že v moderních demokraciích se politického života neúčastní všichni občané, což může být také znakem toho, že politický systém je stabilní a občané necítí potřebu politické participace. Existuje řada

teoretických, ale i empirických studií poukazující jak na pozitivní, tak negativní příklady vysoké či naopak nízké účasti na politice v korelaci se stabilitou demokratických režimů.

Jak potvrzují některé studie, obecná spokojenost s politickou situací vede nejen k určité pasivitě, ale také redukci participace na konvenční aktivity typu volební účasti, zatímco nespokojenost je s to mobilizovat občany k nekonvenčním aktivitám typu petic, stávek, občanské nepslušnosti demonstrací apod. (Muller, 1977).

Jak upozorňují ve své práci Almond a Verba (1996) nadprůměrná politická aktivita nemusí být nutně pozitivní a může se být značně kontroverzní, ale na druhou stranu je zřejmé, že aktivní participace je pro demokracii normativně žádoucí. Almond a Verba dospěli k závěru, že pro zachování stability politického systému je nutná jak určitá míra participace, tak i určitá míra zdrženlivosti, ochoty podřídit se většinovému rozhodnutí, zákonům nebo státním úřadům a uchovávat jistý respekt k autoritě nutné pro výkon vlády. Pro zajímavost lze uvést, že američtí vědci v tomto směru uvádějí jako referenční typ demokratickému systému Velkou Británii. Britové jsou občansky aktivní, ale i natolik disciplinovaní, že jsou ochotni akceptovat autoritu.

Almond a Verba jsou zastánci umírněné participace, kdy nejsou nezbytně nutní aktivní občané, ale občané, kteří jsou kompetentní v případě potřeby ovlivňovat a vstupovat do politického procesu.

1 Znalosti a postoje českých žáků v oblasti výchovy k občanství

Lze si tedy položit otázku, zdali české školy připravují žáky jako kompetentní občany, kteří pokud by chtěli, vědí, jak mohou ovlivnit politický proces.

Podle výsledků rozsáhlého mezinárodního výzkumu *IEA Civic Education Study* z roku 1999 o znalostech, dovednostech a postojích žáků v oblasti výchovy k občanství, kterého se zúčastnilo více než 90 tisíc žáků z 28 zemí, čeští žáci zřejmě vědí jak ovlivňovat politický proces. Podle výsledků mají čeští školáci výborné znalosti z občanské výchovy, ale současně jsou občansky pasivní. Podle průzkumu čtrnáctiletí žáci českých základních škol a víceletých gymnázií předčili většinu svých vrstevníků

ve světě svými faktografickými znalostmi z občanské výchovy, ale silně zaostávali v postoji k občanským aktivitám: ochotě v budoucnosti jít k volbám, vstoupit do politické strany či ochotě diskutovat o politickém dění.

Ponechejme nyní stranou do jaké míry se na této deklarované neochotě podílí zděděná a sdílená zkušenost s normalizační pasivitou a historickými traumaty (Krákora, 2008) přechozích generací rodičů a prarodičů dnešních žáků. I když v případě seriózní analýzy je nutno tuto zkušenost vzít do úvahy (Večerník, 2009).

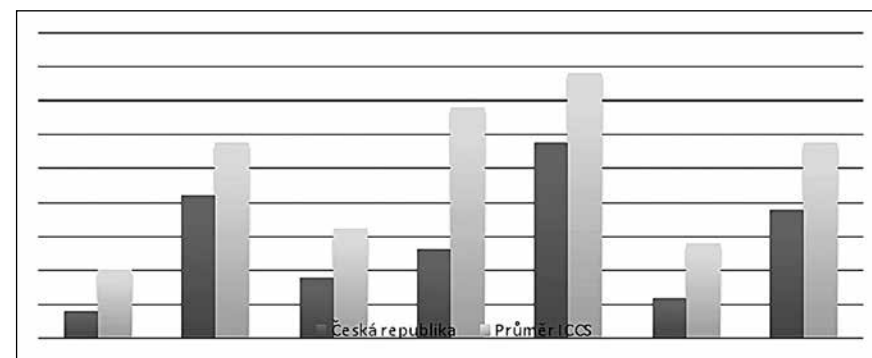
Každopádně více než dvě třetiny českých žáků hodnotili výuku občanské výchovy a dějepisu jako výklad faktů a dat, jejichž učení nazpaměť jim zaručuje dobrý prospěch. Jen 11 % dětí uvedlo, že je učitelé často vybízeli k diskuzím o tématech, na něž mají lidé různé názory. Pouze 42 % českých žáků se nato domnívalo, že byli ve škole dostatečně poučeni o důležitosti voleb. Hůře ohodnotili budoucí přípravu na volby žáci jen v pěti státech. Průzkum přinesl zjištění, že v budoucnosti se pravděpodobně nebo určitě vydá volit pouze 65 % českých žáků. Nižší volební účast budou mít zřejmě jen v Bulharsku a Švýcarsku. Pozitivnější vztah k volbám měli jediné žáci víceletých gymnázií: ochotu volit deklarovalo 90 % z nich.

V roce 2009 proběhla opakovaná mezinárodní studie občanské výchovy ICCS 2009 (The International Civic and Citizenship Education Study), kterou realizovala Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání ve spolupráci s dalšími výzkumnými pedagogickými centry. Výzkum ICCS se zaměřil na občanskou nauku a výchovu k občanství. Základním cílem bylo opětovně zjistit, jak jsou mladí lidé v různých zemích připravováni na přijetí role občana. Opakovaný výzkum znovu ukázal na velmi nízkou úroveň ochoty českých žáků zapojit se do občanského a politického života v dospělosti a obecně na nízkou důvěru v politiku. Česká republika se tím nacházela hluboko pod mezinárodním průměrem. Čeští žáci však stejně jako u prvního průzkumu z roku 1999 vykazovali mírný nadprůměr v oblasti občanských znalostí (Centrum občanského vzdělávání, 2011).¹ Což ale souběžně potvrzuje známý fakt, že výuka na českých školách je i nadále jednostranně zaměřena na předávání znalostí (Labischová, 2015).

Pro ilustraci uvedme jen klíčové výsledky studie ICCS ve vybraných oblastech. U občanských znalostí byl potvrzen fakt, že česká školní kurikula kladou důraz na znalost základních faktů a pochopení komplexity tematických celků, tak jak jsou dány Rámcovým vzdělávacím programem (RVP). Čeští žáci tak v této části dosáhli mírně nadprůměrného výsledku.

Tabulka č. 1 dokládá podprůměrnou ochotu českých žáků se občansky angažovat mimo školu, a to dokonce i v místě bydliště jako bezprostřední sociální komunitě. Přitom podle mnoha studií existuje podmíněná spojitost mezi angažovaností ve školním věku a úrovní občanské participace v dospělosti. Jako jedno z vysvětlení je možná souvislost mezi velmi nízkou důvěrou v politické strany zaznamenanou v předchozím průzkumu (důvěra žáků v instituce) a až extrémní neochotou participace v mládežnických organizacích přidružených k politickým stranám.

Tabulka 1: Ochota občanské angažovanosti mimo školu



Zdroj: Protivínský, T. *Mezinárodní studie občanské výchovy*. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 2010.

V části, která zkoumala občanskou angažovanost s ohledem na budoucí ochotu účastnit se národních voleb, pak vzhledem k předcházejícím zjištěním nepřekvapí „absolutní prvenství“ českých školáků, kdy jen 50 % plánuje účastnit se voleb (tabulka č. 2). Přitom mezinárodní průměr byl 81 % a české žáky od předposledního Bulharska dělí téměř 20 % (69 %). V této souvislosti připomeňme, že podle průzkumu je ochota účasti

na volbách v přímé úměře s vyšším zájmem o politické a společenské záležitosti a s vyšší úrovní občanských znalostí.

Tabulka 2: Očekávaná občanská participace v budoucnosti



Zdroj: Protivínský, T. *Mezinárodní studie občanské výchovy*. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 2010.

Z průzkumu zřetelně vyplývá, že české školy výrazně zaostávají ve výchově na účasti ve veřejném životě. Cílem tohoto textu je tak nejen poukázat na teoretické vymezení pojmu občan a občanská společnost v kontextu teorie i praxe moderních demokracií, ale rovněž nabídnout praktická témata zejména související s využitím prvků přímé demokracie a následně občanských (žákovských) aktivit. Jedná se o témata, která lze využít v hodinách občanské výchovy, stejně jako interdisciplinární téma v ostatních společenskovedních předmětech, v práci třídní učitele, ale i v celé šíři aktivit spojených se školním prostředím. Tedy k celkovému klimatu školy (Labischová 2015), jehož úroveň se odvíjí od schopností, znalostí a aktivit učitelů, rodičů a žáků.

2 Výchova demokratického občana

Současné kurikulum občanské výchovy je strukturováno od problematiky rodiny přes záležitosti obce, regionu až k státu jako instituci. Žáci se přitom učí posuzovat společenské jevy v evropském i celosvětovém

kontextu. Rozsah a hloubka učiva občanské výchovy na ZŠ je determinována úrovní poznávacích schopností žáků. Na počátek je zařazeno téma, které je žákům nejbližší, a tím je naše obec. Pozornost je zaměřena na správní orgány obce, funkce a úkoly správních orgánů a úřadů obce, záležitosti obecního zájmu, demokratické prvky při řízení života obce, úkoly obecní samosprávy a obecního zastupitelstva, komunální volby.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v části 5.5.2. Výchova k občanství pro tuto vzdělávací oblast mimo jiné uvádí „Rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti“. Dále jedním z průřezových témat tvořících povinnou součást základního vzdělávání na 2. stupni základních škol je *Výchova demokratického občana*. Téma má mezioborový a multikulturní charakter a podle RVP „v konkrétní rovině představuje především rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů“. Ve vzdělávacím programu je uvedeno, že přínosem průřezového tématu pro rozvoj osobnosti žáka je mimo jiné poukázat na možnosti „participace na rozhodnutích celku, s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků“. Objevuje se zde pojem participovat ve smyslu účasti na správě věcí veřejných. V samotných návrzích tematických okruhů obsažených v RVP je uvedeno, že by měly být zaměřeny na utváření a rozvíjení demokratických vědomostí, dovedností a postojů potřebných pro aktivní účast žáků – budoucích dospělých občanů – v životě demokratické společnosti. Jedním z navrhovaných témat jsou *Formy participace občanů v politickém životě* – volební systémy, demokratické volby (parlamentní, krajské a komunální) a politika; obec jako základní jednotka samosprávy státu a společenské organizace a hnutí“.

Zatímco problematice volebních systémů, parlamentní, krajské a komunální politiky je v učebnicích občanské výchovy věnována dostatečná pozornost (například učebnice nakladatelství Fraus), menší pozornost je věnována využití nástrojů přímé demokracie, které předpokládají jejich praktickou znalost a občanskou aktivitu. Žákům je tedy vhodné vysvětlit, že ne vždy musí nastat shoda mezi názory zastupitelů-politiků

a občanů, a také to, že řadu obecních záležitostí si mohou občané vyřešit sami prostřednictvím nástrojů přímé demokracie. Ty umožňují občanům prosazovat své zájmy, kontrolovat nebo zvrátit rozhodnutí zastupitelů nebo iniciovat přímo rozhodnutí občanů v otázkách veřejného zájmu.

3 Provázanost nástrojů přímé demokracie

Žáky lze vést k aktivní účasti na životě města nebo obce, ve kterých žijí, využitím nástrojů přímé demokracie a dovednosti jejich vzájemné koordinace a temporální interakce. Provázanost nástrojů přímé demokracie je možné žákům demonstrovat na hypotetickém příkladu v místě bydliště, kdy vzniká občanská iniciativa za účelem řešení nastalého problému.

Prvním krokem občanské iniciativy je shromáždění všech relevantních informací, které se dotýkají vzniknuvšího problému. Žáci by měli vědět, že dle zákona č. 106/1999 Sb. o svobodném přístupu k informacím mají právo na informace od všech orgánů obcí a krajů, státních orgánů a institucí, jež hospodaří s veřejnými prostředky.

Současně je také vhodné kontaktovat politiky nebo úředníky místní samosprávy či státní správy. Prvotním a nejrychlejším postupem komunikace s úřadem je telefonický kontakt, který lze kombinovat se získáním informací z webových stránek úřadu. Prostřednictvím telefonu se dá přesně zjistit, kdo má konkrétní agendu ve své kompetenci. Je nutné mít však na paměti, že telefonický kontakt je zpravidla vnímán jako méně závazný. Telefonické rozhovory se nezaznamenávají a úředník může na telefon zapomenout a přes ústní příslib věc nevyřídit. Nehledě na skutečnost, že četnou část požadavků není vhodné nebo vůbec nelze telefonicky řešit. Účinnější je osobní návštěva občana na úřadě ve stanovených návštěvních dnech. Obecní úřady aktuálně mají jednotně stanoveny pondělky a středy jako úřední dny. Úředníka lze po domluvě navštívit i v jiných než úředních dnech. Občanští aktivisté se zkušeností jednání se státními úřady nebo úřady veřejné správy doporučují na schůzky přijít s dalšími spoluobčany, kteří svou přítomností zvyšují naléhavost řešení problému. Důležitou okolností je na začátku schůzky požádat o vyhotovení zápisu z jejího průběhu, zápis se tak stává oficiálním dokladem o komunikaci s úřadem.

K danému problému lze organizovat petici, která upozorní na vzniklou situaci a bude požadovat adekvátní reakci obecního úřadu. Žákům poukážeme na politický a celospolečenský dopad petice, která může mít také podobu otevřeného dopisu, kdy význam petice obecně spočívá v aktuálním zachycení veřejného mínění k širokému spektru společenských událostí a jevů. Žáky rovněž můžeme seznámit s nejvýznamnějšími petičními akcemi minulých let, popřípadě s peticemi lokálního charakteru.

V případě pasivity úřadu a zastupitelstva se prostřednictvím petice nabízí požadavek na vyhlášení místního referenda, které umožňuje obcím, městským částem a městským obvodům statutárních měst konat všelidové hlasování ve věcech náležejících do samotné působnosti obce. Zákon stejně jako dosavadní právní úprava připouští i ratifikační referendum, ve kterém se o otázce patřící do samosprávy obce rozhoduje s konečnou platností. Jde tedy o věc, ve které obci podle zákona přísluší přijmout konečné rozhodnutí. Například rozhodnutí o tom, zda má obec vybudovat dům s pečovatelskou službou, sportoviště, školu apod. Zákon připouští i konzultativní referendum, jehož výsledkem je stanovisko obce k určité otázce, kdy obec může vystupovat jako subjekt dotčený ve svém právu na samosprávu. Jedná se tedy o otázku, k níž má obec v rámci své samostatné působnosti právo se jako dotčený subjekt vyjádřit, nikoliv však o ní rozhodovat. Například nedávná konzultativní referenda o stanovisku dotčených obcí ke zřízení úložiště jaderného odpadu na jejich území, nebo referenda v obcích ve vojenském prostoru Brdy ve věci umístění americké protiraketové základny.

Konání referenda je možné následně podpořit organizací veřejného shromáždění a to dle zákona o právu shromažďovacím. Veřejné shromáždění může mít podobu manifestace, pouličního průvodu nebo happeningu, na kterém vedle požadavku na konání referenda spojeného s možností podepsat petiční archy, lze v souladu s právem na svobodu projevu veřejně tlumočit své názory, postoje a stanoviska.

Další případnou iniciativou je organizace veřejné debaty, která dává prostor všem zainteresovaným stranám k vyjádření stanovisek. Účast politiků nebo úředníků a jejich ochota přijít veřejně obhájit svůj názor může být vypovídající již sama o osobě. Debata by měla být řízená a předpokládá se již podrobnější a konkrétnější příprava diskutujících

k tématu, důležité je také místo konání, které by mělo být veřejně známé, dostupné a s dostatečnou kapacitou pro příchozí.

Jak již bylo uvedeno, petice může mít podobu otevřeného dopisu zastupitelům. Dopis je však možné použít i samostatně a spojit jej s články nebo komentáři v místním tisku. Tyto aktivity mohou být součástí celkové informační kampaně zahrnujících založení webových stránek s internetovou diskusí, případnou simulací hlasování až ke sdílení a šíření důležitých zpráv přes sociální sítě typu Facebooku, Instagramu nebo Twiteru.

Informační kampaň nebo účast na veřejných akcích lze spojit s nošením trika s nápisem nebo znakem propagujícím řešený problém, stejně jako s plackou nebo odznakem na oblečení či nálepkou kampaně jako vyjádření svého občanského/politického postoje.

Pro lepší koordinaci uvedených forem přímé demokracie se nabízí založit zapsaný spolek dříve občanské sdružení. Spolek je dle českého práva od 1. ledna 2014 zvláštní forma právnické osoby, jejímž účelem jsou mimo jiné veřejně prospěšné cíle vůči veřejnosti. Žáky seznámíme s pravidly a podmínkami založení spolku. V tomto případě je zejména upozorníme, že spolky mohou aktivně přistupovat k rozhodování zastupitelstev, státní a veřejné správy, protože se mohou účastnit správního řízení. To je vymezeno zákonem č. 500/2004 sb., který stanovuje postup správního orgánu, jehož účelem je vydání rozhodnutí. Správní řízení se tak může týkat záměrů, které hrozí poškozením zdraví lidí, jejich majetku nebo životního prostředí. Typickými příklady jsou nejrůznější investiční celky, stavební řízení, kácení stromů, těžba nerostných surovin nebo vypuštění odpadních vod. Všem těmto záměrům musí předcházet povolení orgánů veřejné správy, vydané ve správním řízení. Případná účast spolku ve správním řízení tak představuje nejefektivnější způsob jak uvedené záměry ovlivnit. Správní orgán totiž musí posoudit všechny návrhy a připomínky, které byly v konkrétním řízení vzneseny.

V případě, že je ke vzniknuvší situaci a iniciativě občanů svoláno zastupitelstvo obce zorganizujeme hromadnou účast na jednání zastupitelstva. Jednání jsou podle Ustanovení § 93 odst. 2 zákona o obcích veřejná a obcím zákon také ukládá povinnost zveřejnit informaci o připravovaném zasedání zastupitelstva. Zákon dokonce pamatuje na eventualitu osobní iniciativy a návržení bodu na jednání zastupitelstva. Pokud zastupitelé

odmítají projednat konkrétní problém nebo odmítají reagovat na dotazy občanů, je možné využít právo projednání určité záležitosti radou nebo zastupitelstvem obce i kraje. V tomto případě se jedná o využití Zákona o obcích a také Zákona o krajích. Podmínkou danou zákonem je vyhotovení žádosti podepsané nejméně 0,5 % občanů obce, respektive 1000 občany kraje. Poté musí být věc projednána do 90 dní.

Žáky upozorníme, že z každého jednání (rady, zastupitelstva a dalších orgánů) se pořizuje veřejně přístupný zápis a že podobně důležitým informačním zdrojem z jednání jsou schválená usnesení. Obce obvykle oba typy dokumentů zveřejňují na svých internetových stránkách, nebo by měly být dostupné v informačních kancelářích obcí a občan má právo získat kopii zápisu ze schůze rady nebo jednání zastupitelstva obce či kraje.

Některá zastupitelstva mají jednací řády ukládající zveřejňování individuálních hlasování každého zastupitele. Jedná se o výrazný počin, neboť umožňuje lepší veřejnou kontrolu průběhu jednání zastupitelstva a občané tím mohou sledovat aktivitu a postoje jednotlivých zastupitelů. V praxi to znamená, že obec nejenže jmenovitá hlasování zaznamenává, ale také zveřejňuje. Tyto údaje nespádají do ochrany osobních údajů, neboť hlasování členů zastupitelstva plyne z veřejné funkce. Je tedy zcela na zastupitelstvu a jeho politické vůli, zdali upraví jednací řád tak, aby tato data byla zveřejňována.

Další kompetencí aktivního občana je sledování úřední desky. Každý úřad musí mít svou úřední desku, protože povinnost jejího vedení je institucím a orgánům státní a veřejné správy dána právními předpisy. Jejich poslední právní úprava platná od 1. ledna 2006 (zákon č. 500/2004 Sb.) je obecně známá jako nový správní řád, který mimo jiné stanoví, že deska musí být veřejně přístupná, přičemž obsah desky se zveřejňuje i způsobem umožňujícím dálkový přístup: tedy na internetu. V případě, že správní orgán není schopen zajistit dálkový přístup (např. v případě malé obce), lze úřední desku přenést do obce s rozšířenou působností. Na úřední desce lze nalézt informace o zahajovaných řízeních a stavbách, veřejnoprávních smlouvách, záměru obce či kraje prodat nemovitý majetek (pozemky nebo stavby), pozvánky na jednání zastupitelstva, dokumenty různého typu o rozhodnutí, vyjádření, osvědčení a sdělení a podobně.

Další eventualitou jak napomoci řešit nastalou situace je kontaktovat poslance nebo senátory Parlamentu ČR. Na webových stránkách Poslanecké sněmovny i Senátu PČR lze podle volebních obvodů vyhledat „svého“ poslance a senátora. V případě občanské aktivity či petiční akce se dá se předpokládat zvýšený zájem poslanců a senátorů o dění ve svých volebních obvodech. Každý poslanec a senátor má k dispozici kancelář a hodiny vyhrazené pro návštěvy občanů, obvykle se jedná o pondělí. Harmonogram pravidelných akcí zveřejňovaných na webových stránkách obou komor PČR pamatuje na tzv. poslanecké (senátorské) týdny, kdy jsou zákonodárci ve svých volebních obvodech, což skýtá příležitost kontaktu či pozvání poslanců a senátorů na veřejnou debatu, na místo problému apod.

Další aktivní formou je bojkot určitého zboží, služby, výrobce, nebo obchodní společnosti spojené s řešeným problémem. V případě komunální politiky je tato možnost zřejmě omezená, ale i tak lze tak žáky obecně seznámit s možností bojkotu z politických, ekologických či etických důvodů s uvedením konkrétních příkladů bojkotu produktů a služeb společností nebo států.

Závěr

Všechny výše uvedené formy přímé demokracie a občanského aktivismu lze využít v průřezovém tématu výchova demokratického občana, které klade důraz na schopnosti občanů participovat na rozhodnutích celku a jehož cílem je vést žáky k aktivní účasti na veřejném životě, města nebo obce.

Učitel občanské výchovy může vytvořit hypotetický příklad konfliktní situace střetu zájmů v obci či městě nebo uvést známe příklady občanských iniciativ, které podobné aktivity vyvíjely, jako bylo například „Sdružení na ochranu botanické zahrady“ v jihočeském Táboře, kde se v listopadu 2000 uskutečnilo historicky první místní referendum, které dalo občanům možnost přímo se podílet na budoucí podobě centra svého města.

Funkčnost nástrojů přímé demokracie žákům demonstrujeme i formou zážitkové metody na půdě školy. Záleží výlučně na kreativité učitele občanské výchovy a na podmínkách školy, kdy je v rámci hodin občanské

výchovy možné zorganizovat žákovská referenda k rozmanitým otázkám (cíl školního výletu, název školního časopisu apod.), která by pro žáky představovala aktivní účast na životě třídy nebo školy a získání zkušenosti něco změnit či něčeho dosáhnout.

Poznámky:

- ¹ Bližší a podrobné informace o výsledcích studie lze nalézt na webových stránkách Mezinárodní organizace pro výchovu a vzdělání IEA: www.iea.nl nebo na stránkách Centra občanského vzdělávání MU Brno: www.obcanskevzdelavani.cz.

Literatura:

- ALMOND, A. G., S. VERBA, S. *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton: Princeton University Press, 1996.
- DAHL, R. *Demokracie a její kritici*. Praha: Victoria publishing, 1995.
- HLOUŠEK, V., KOPEČEK, L. *Demokracie. Teorie, modely, osobnosti, podmínky, nepřátelé a perspektivy demokracie*. Masarykova univerzita v Brně, 2004.
- KRÁKORA, P. *Pražské jaro – Pokus o obnovu občanské společnosti*. Praha: Nakladatelství Epocha, 2008.
- LABISCHOVÁ, D. Možnosti využití metody eyetrackingu ve výzkumu kompetencí historického myšlení. *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 2, s. 271–299.
- McCLOSKEY, H. *Political Participation*. In SILLS, D. L. (ed) *International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 12*. New York: Macmillan Co. & Free Press, 1968.
- MULLER, E. N. 1977. Behavioral Correlates of Political Support. *American Political Science Review*, 1977, Vol. 71, Nr. 2.
- NORRIS, P. *Critical Citizens*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- SCHUMPETER, J. *Kapitalismus, socialismus a demokracie*. Brno: CDK, 2004.
- OLSON, M. *The Logic of Collective Action*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- PROTIVÍNSKÝ, T. *Mezinárodní studie občanské výchovy*. Centrum občanského vzdělávání, Brno, 2010.
- PIERRE, J., PETERS, B. G. *Governance, Politics and the State*. New York, St. Martin's Press.
- VEČERNÍK, J. *Czech society in the 2000s*. Praha: Academia, 2009.

Internetové zdroje:

Centrum občanského vzdělávání MU Brno. Viz www.obcanskevzdelavani.cz.

Mezinárodní organizace pro výchovu a vzdělání IEA: Viz www.iea.nl.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha, leden 2016. Viz <http://www.mpsv.cz/search.php>.

Zákon o právu shromažďovacím, zákon o právu petičním, zákon o místním referendu, zákon o sdružování občanů. Viz Sbírka zákonů „Portál veřejné správy České republiky“ – http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place.

Kontakt na autora příspěvku:

doc. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D.

Katedra výchovy k občanství

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava

e-mail: tomas.jarmara@osu.cz

Zdi a ploty v kontextu migrace

Jan PODZIMEK

Walls and Fences in the Context of Migration

Abstract: This study focuses on contextualization of walls and fences in articles concerning migration. It studies their nature and first of all it analyses their role in relation to the phenomenon of migration. The main part of the conclusion states that walls and fences are not only the results of a tension accompanying migration but that they are a cause of intensifying that tension at the same time. The research has focused on two Czech newspapers – the tabloid Blesk and quality press Hospodářské noviny – and covered the years 2015–16.

Key Words: Walls, Fences, Migration, Refugees, Dichotomy

Úvod

Záměrem studie bylo provést kontextovou analýzu pojmů „zeď“ a „plot“ v kontextu referování médií o migraci. To znamená zjistit, v jakých významech a rozměrech se objevují, co implikují a jakým způsobem jsou využívány. K provedení studie byly využity kritická analýza diskurzu, sémiotická analýza a teorie metafor i aktuální poznatky z oblasti border studies. Ze studie vyplynulo, že zdi a ploty se svou fyzickou přítomností i významovou konotací a symbolickým rozměrem negativně podílejí na posilování dichotomie my-oni, tj. západní svět vs. migranti z jiných částí světa.

Zkoumány byly roky 2015 a 2016, a to na vzorku celostátních deníků *Blesk* a *Hospodářské noviny*. Důvodem výběru dvou deníků bylo eliminování potenciálních specifík jediného titulu, výběr byl přitom zvolen co nejkontrastněji – bulvární vs. seriózní deník. Z databáze Newton byly vygenerovány články obsahující buď slovo „plot“ a/nebo „zeď“ a zároveň buď slovo „migrace“ a/nebo „uprchlíci“. Po odstranění několika duplicit, které se lišily jen tím, že šlo o stejné články v různých regionálních mutacích deníku, zůstalo 96 článků, z toho 2 byly vyloučeny jako nesouvisející. Materiál tedy tvořilo 94 článků, 48 z *Blesku* a 46 z *Hospodářských novin*. Výzkum pokrývá jen jejich textovou rovinu.

1 Hranice

Otázce plotů či zdi mezi státy se nelze věnovat bez zohlednění pojmu „hranice“. Nahlédněme proto stručně do oblasti tzv. border studies, která nyní zažívá jakousi renesanci (Newman, 2006, s. 171).

Hlavní otázkou, která je v souvislosti s migrací řešena, je prostupnost hranic. Newman upozorňuje, že prostupnost hranic je – s výjimkou určitých přirozených obtíží při překračování přírodních hranic, jakou jsou hory, řeky a moře – dána politicky (2006, s. 175), vztahem mezi jednotlivými zeměmi. Také uvádí, že uzavírání a otevírání hranic jsou mocenská rozhodnutí (ibid), přičemž mezi faktory, které zde hrají roli, patří to, že uzavření určité migrační cesty znamená často otevření jiné, a tedy komplikaci vztahů mezi danými zeměmi.

Z hlediska ostrahy hranic lze v současné době hovořit o několika trendech. Prvním je znovuopevňování hranic, resp. „re-closing“ (Newman, 2006, s. 182) či „re-bordering“ (Walters, 2006, s. 187). Jde o důsledek změny společenského klimatu od původních vizí globalizovaného světa posilovaných rozvojem schengenského prostoru (Newman 2006, s. 172) k napjaté situaci po teroristických útocích 11. září 2001 (ibid, s. 181).

Virtualizace hranic označuje vzrůstající využívání moderních technologií při ostraze hranic, což zahrnuje jak monitorovací zařízení, tak databáze (Vukov a Sheller, 2013). Jasně to vystihuje následující úryvek: „Jsme lepší než Velký bratr. Vidíme cokoli, co se hýbe. V Evropě nikdo

nemá takovou techniku, viděl jsem ji jen na americko-mexické hranici,“ říká náčelník [bulharské] pohraniční policie Christo Stefanov.“¹

Outsourcování ostrahy hranic znamená hledání alternativních prostředků jejich střežení, ať už ve formě zavedení domobrany jako v případě USA (Newman, 2006, s. 182), nebo pouhého využívání aktivity místních (Missbach, 2014, s. 233).

Velmi významná je tzv. *delokalizace* hranic, tedy snaha řešit ostrahu už před přiblížením „problémových osob“ k hranici (Walters, 2006, s. 193). V kontextu migrační krize, která se tak či onak dotýká celé EU, dalších tranzitních zemí mimo EU (zejm. Turecka) a zemí, odkud migranti pocházejí, je spolupráce spojená s delokalizací hranic zásadní, čemuž odpovídají i úvahy o možných rizicích spojených s neúspěchem vzájemných dohod, jak je nastiňuje např. tento úryvek: „Oplotí-li se před uprchlíky Německo a následně i ostatní evropské státy, zejména státy balkánské, vypuknou války. Souhlasíte s tím?“² Článek představuje scénář, ve kterém by oplocení Německa znamenalo, že se cílovou zemí stane předposlední země na trase, jež byla dříve zemí tranzitní. Pokud i ta zbuduje plot, posune se to na předchozí zemi a tak dále. Proces delokalizace umožňuje vzájemnou spolupráci na jedné vnější hranici, aby k tomuto nedošlo.

3 Zdi a ploty

Otázka případné výstavby zdi a plotů na hranicích se tedy odehrává na pozadí uvedených trendů, zároveň je výrazně ovlivňována způsobem mediálního uchopování pojmu „zeď“ či „plot“. V této části proto představíme základní kontexty používání těchto pojmů, abychom následně mohli provést analýzu širšího diskurzu.

3.1 Základní údaje

Podívejme se nyní na to, v jakém smyslu se zdi a ploty ve zkoumaných článcích objevovaly. Výrazně častější byly články zmiňující pouze ploty (83 %), pouze zdi se týkalo 9 %, zdi i plotů také 9 % z celkových 94 článků.

V 91 % měl plot či zeď roli zábrany, ve 3 % šlo o normální stěnu či plot (tj. např. kolem zahrady, nikoli kolem detenčního zařízení) a ve zbylých 6 % jinou povahu vyplývající např. z metaforického užití.

V 94 % šlo o reálné, resp. reálně zvažované ploty, ve 4 % o metafory, ve 2 % článků bylo přítomno metaforické i reálné použití (ať už šlo o jeden výraz či dva samostatné). Ve člancích bylo zmíněno 20 různých plotů či zdi na státních hranicích, přičemž skutečně realizováno – alespoň na úrovni vydání oficiálního rozhodnutí ke stavbě – bylo 13 z nich (65 %).

Kromě plotů na hranicích média zmiňovala i ploty kolem detenčních zařízení a uprchlických táborů. Šlo o 4 zahraniční tábory (Francie, Řecko, Slovensko, Turecko) a 4 zařízení pro zajištění cizinců v ČR (Balková, Bělá-Jezová, Drahonice, Vyšní Lhoty). Zde byla realizovanost 100%.

3.2 Kontexty

Ploty a zdi se ve zkoumaném materiálu objevují v několika různých kontextech. Nejčastějším z nich je prezentace plotu jako řešení jak zmírnit či zastavit příchod nelegálních migrantů do země či rozporování této představy, neboť výstavba plotů znamená různé komplikace, ať už diplomatické, nebo třeba ekonomické (Hanson, 2017, s. 11). Hlavními podtématy v této oblasti se ukázaly být otázky účinnosti, důvodů a *následků* oplocování hranic.

Protože budování plotů je politickou záležitostí, nelze opomenout ani význam plotu jako gesta, které může mít podobu deklarační postojové či přímo výhrůžky. Uvedme příklad deklarační postojové: „A vysláním vojáků na stavbu hraničního plotu do Maďarska se [Česko] – přinejmenším symbolicky – připojilo k premiérovi Viktoru Orbánovi, antiliberalnímu politikovi s blízkými vazbami na Moskvu.“³

Ne všechny zdi rozdělují. Jednou z jejich možných funkcí je i poskytnutí prostoru pro vyjádření veřejného názoru. Tato varianta se nevyhnula ani diskuzi o uprchlících. Čteme tedy: „»Uprchlíci táhněte«. To napsali vandalové na zeď vestibulu metra“⁴.

Reálný plot se v mnoha případech stává zároveň i plotem symbolickým. Martínezová Lirolaová píše, že vytvoření fyzické překážky symbolizuje rozdíl mezi dvěma světy (2017, s. 34). Toto tvrzení je zcela univerzální a vždy je spojeno se snahou o nastolení, potvrzení či posílení dichotomie my-oni, které se budeme podrobně věnovat níže. V kontextu médií se pak symbol (vizuální či textový) stává mediální zkratkou (Altheide, 2004, s. 295).

Některé případy používání pojmů „plot“ či „zeď“ se hodně opíraly o konotace, neboť ty propojují pojmy s jinými sémantickými jednotkami (Eco, 2004, s. 101), což může přinášet někdy žádané přesahy. Význam je zde jasný: „zeď“ či „plot“ je něčím, co chrání, což lze vnímat pozitivně, ale zároveň něčím, co izoluje, což bývá většinou vnímáno negativně. V každém případě jsou však zdi a ploty něčím, co rozděluje, nikoli spojuje. V tomto spočívá základní rozdíl oproti tomu, co konotují „hranice“, neboť ty mohou i spojovat, jsou-li otevřené – tehdy na nich ovšem většinou nebývá plot.

Jazykové konotace jsou problematické v tom smyslu, že je od daného slova nelze „odpárat“; jedinou možností, jak se vyhnout negativní konotaci, je volba jiného slova či sousloví, což dokládá tento pokus: „paslovem“ [roku 2015 v Rakousku] bylo „zvláštní stavební opatření“, tedy plot, který zoufalí Rakušané postavili na hranicích se Slovinskem, aby podobně jako Orbán zabránili dalšímu přílivu lidí“⁵

Nad tím vším však leží jeden velký metakontext, který je pro tuto studii zásadní – mediální diskurz. Zatímco výše uvedené druhy kontextualizace zdi a plotů pokrývají různé řečnické, argumentační či logické nuance, zkoumání mediálního metakontextu nám pomůže odpovědět na otázku, jakými způsoby se projevují výše popsané kontextové kategorie v mediálním diskurzu. Touto otázkou se budeme zabývat níže.

4 „Migranti před branami“

V kontextu migrace nelze hovořit o zdech a plotech bez vztahu k těm, kvůli nimž jsou stavěny. Klíčové pojmy pro rámování tématu negativního postoje k uprchlíkům nabízí Wodaková (2003, s. 114): *difference*, *deviance* and *perceived threat*. Tyto pojmy lze brát jako určité stupňování: 1. Ti druzí se odlišují, nevnímáme je jako někoho, kdo je stejný jako my. 2. Ti druzí se odlišují způsobem, který považujeme za nenormální; přesto nás to nemusí ohrožovat. 3. Když chování druhé skupiny vnímáme jako ohrožující, může dojít k zapojování různých „bezpečnostních“ opatření.

4.1 My vs. oni

Základem dichotomií my-oni jsou tedy rozdíly, které mnohdy mají faktický charakter – interpretace rozdílu jako hrozby je však až sociální

konstrukcí související s uspořádáním symbolického světa společnosti (Berger, Luckmann, 1999). Jakmile dojde k posilování negativní interpretace určité rozdílnosti, objevuje se snaha přičítat druhé straně co nejvíc negativních vlastností, které nemusejí nijak souviset s těmi, jež byly původně spatřovány jako problematické. Některé z těchto vlastností lze považovat za univerzální či archetypální – Chibnall (in Caldas-Coulthardová, 2003, s. 278) uvádí 18 dvojic tzv. legitimizačních hodnot (řád vs. chaos, tolerance vs. netolerance aj.), přičemž druhým jsou přisuzovány vždy ty špatné.

Newman (2006, s. 177) zdůrazňuje, že hranice vytváříme už tehdy, když se identifikujeme s určitou sociální či jinou skupinou, protože tím definujeme i to „jiné“, přičemž tím, co má potenciál vyvolávat budování či posilování hranic mezi skupinami, aniž by bylo nutně přítomno reálné ohrožení, je právě strach z jiného. Skutečnost, že významným faktorem, který se podílí na tzv. migrační krizi, je i strach z jiného, byla médiu brána jako cosi samozřejmého a nebyla příliš vyjadřována, a pokud ano, tak většinou osobou zpodobanou v rámci rozhovoru, nikoli autorem článku.

Podívejme se nyní na způsob, jakým byla ve zkoumaných médiích posilována dichotomie my-oni vedoucí k budování symbolických a v důsledku i reálných zdí a plotů. Jako výchozí bod posloužily otázky z diskurzivně-historického přístupu Wodakové (2001, s. 72–73), jež odpovídají následujícím podnadpisům.

4.1.1 Jak jsou označováni aktéři, jevy, místa děje?

Tato otázka, jejíž význam zdůrazňuje také Martínezová Lirolaová (2014, s. 135), se zaměřuje na lingvistické konotace jednotlivých výrazů. Částečně je dotčena na některých místech textu, v zásadě však neodpovídá záměru tohoto výzkumu. Jeden případ si však zaslouží zdůraznění: „Jak bojuje Evropa s migrační krizí?“⁶ Označit vztah mezi těmito dvěma entitami za „boj“ je totiž jasné posilování dichotomie my-oni.

4.1.2 Jaké vlastnosti jsou aktérům připisovány?

Patrně nejprínosnější oblastí se ukázalo být zaměření na to, jaké vlastnosti jsou s migranty spojovány. Potvrdilo se jednostranné připisování

hodnot: my hodní, oni špatní. Vlastnosti spojované s uprchlíky byly většinou negativní a měly formu obav. Hlavní byly obavy z toho, že se uprchlíci budou obtížně asimilovat, přivlečou exotické nemoci, že budou pro stát finanční zátěží a že se stanou příčinou války či rozpadu EU. Migranti byli vykreslováni jak jako „mladí agresivní muži“, tak jako potřební a zubožení lidé.

4.1.3 Jak je vedena argumentace?

Odpověď na tuto otázku je poměrně jasná – v řadě případů je dichotomie my-oni posilována a dramatizována skrze různé hypotetické úvahy, neurčité dojmy a nepodložená tvrzení. Nikoli překvapivě to nalzáme především v bulvárním *Blesku*: „A internetem cloumají obavy: Nejsou to bojovníci Islámského státu?“⁷

4.1.4 Z jakých perspektiv je hovořeno?

Formování a zčásti i následná interpretace textu podléhají povaze sociálních sil ovlivňujících jeho vznik (Hartley, 2001, s. 14; Barthes, 2011, s. 107–8). V tomto ohledu nám jasnou odpověď na otázku perspektiv nabízí Caldas-Coulthardová (2003, s. 272), když hovoří o bipolarizační dichotomii, v rámci níž politici mluví o „nás“, *civilizovaném* světě, „svobodných demokraciích“, *Západu*, „svobodném světě“, v kontrastu s „cizími“ zeměmi na *Východě*.

Hodnotové ztotožnění s někým, kdo je označen jako uprchlík, nacházíme jen v jednom jediném případě, a to v následujícím nekrologu: „Jako uprchlík soucítit [Elie Wiesel] s těmi, kteří jsou vyháněni ze svých domovů, s těmi, před nimiž se bráníme zdmi a ploty. Věřil ve sblížení národů.“⁸ Vysvětlení zde vyplývá z výrazně odlišného kulturního a historického kontextu.

Média na nejzákladnější úrovni tuto dichotomii přijímají, pravděpodobně proto, že prostě jsou součástí „našeho“ západního světa. V tom, jaký postoj zaujmou vůči něčemu, co je cizí, nenormální, možná ohrožující (*difference, deviance, perceived threat*), se však liší. Vlastní perspektivu si lze tedy přinejmenším do určité míry uvědomovat, revidovat ji a využívat, a to jak na úrovni média, tak konkrétního autora. Jasně to uvidíme v kapitolách 4.3 Homogenita a 4.4 Stereotypy.

4.1.5 Jsou výroky skryté či otevřené, přehnané či zmírňované?

Odpověď není nijak překvapivá – média mají snahu zveličovat, zvláště pak ta bulvární: „Není to krize, je to KATASTROFA“.⁹ O to zajímavější jsou případy, kdy se články drží „při zemi“. V souvislosti s obligátní skutečností, že ve zkoumaném období se v České republice vyskytovalo ilegálních migrantů jen minimum – v roce 2015 jich bylo v zařízeních pro zadržení cizinců celkem 3121¹⁰ – se ve zkoumaném materiálu objevily jen dva články, které toto reflektovaly. Oba byly sice z bulvárního *Blesku*, v obou případech však byla daná skutečnost vyjádřena ústy osoby, s níž byl veden rozhovor, nikoli novinářem.¹¹

4.2 Množství

Jedním z argumentů pro výstavbu zdí je naléhavost těchto opatření tváří v tvář vysokým počtům migrantů. Faktor množství je jedním z nejvýraznějších prvků pro posilování dichotomie my-oni a strachu z neznámého a v tomto smyslu měl na diskuzi o budování plotů velký vliv. Různé studie (Khosravinič, 2009; Martínez Lirola, 2014) uvádějí, že zdůrazňování velkého množství je ve způsobu referování médií o migraci a uprchlících významně přítomno. Provedený výzkum tuto skutečnost potvrzuje a přidává několik poznatků.

Množství bylo akcentováno dvěma prostředky. Prvním je uvádění zcela přesných hodnot u vysokých čísel, tj. nikoli zaokrouhlování. S tím souvisí i detailní číselné seznamy, např. rozpis kvót pro přijímání uprchlíků pro jednotlivé země EU či korunový výpis cen jednotlivých povinných zdravotních prohlídek a očkování zadržených běženců následně vynásobený jejich celkovým počtem. Přestože by se mohlo zdát, že tabulky budou faktografickým nástrojem seriózního tisku, opak je pravdou – všechny tři výskyty jsou z bulvárního *Blesku* a jejich vyznění je jasně emotivní, tj. „strašit“ skrze velká množství vysokých čísel.¹²

Druhým způsobem zdůraznění vysokého počtu migrantů jsou prostředky metaforické, což je velmi časté. Nejčastějším typem metafor bylo přirovnávání migrantů k povodni. Například: „Přelije se přes Česko vlna uprchlíků?!“¹³ I mnohé další metafory byly založeny na principu naturifikace, tj. projektování světa neživé přírody do toho lidského (Pavelka, 1982, s. 67), především přirovnáním k živelné pohromě.

4.3 Homogenita

Jedním z dopadů stereotypního zobrazování migrantů jako vysokého čísla či mnohohlavého davu je posilování iluze o homogenitě takové skupiny (Khosravinič, 2009, s. 494; Martínez Lirola, 2014, s. 138), což přispívá k umocňování negativní dichotomie my-oni. Média tento trend jistě podporují, není však úplně pravda, že bychom se nesetkávali i se snahou o rozlišování; např.: „Jsou to před válkou prchající Syřané, Iráčané a Afghánci, ale také muži a rodiny z Afriky.“¹⁴ Podobně to narušují i občasné zprávy o křesťanských uprchlících.¹⁵

Pokud jde o zobrazování jednotlivců, Martínezová Lirolaová ve své studii o způsobu referování dvou španělských deníků o migrační krizi ve španělských enklávách Ceuta a Melua dochází k závěru, že uprchlíci nebývají nikdy představováni jako jednotlivci (2017, s. 30). Tento závěr však rozhodně není zobecnitelný – v mnou zkoumaném materiálu bylo hned několik článků, které referovaly o konkrétních jednotlivých uprchlících. Tyto případy můžeme kategorizovat do tematických okruhů: 1. kriminální činnost, 2. mimořádné výkony (Abdul Rahman Haroun (40) byl dopaden poté, co uběhl 50 km tunelem pod kanálem La Manche)¹⁶, 3. děti, zejména dětské oběti („Třináct běženců zemřelo včetně dívky (†5), kterou našli utopenou na břehu.“)¹⁷, 4. příběhy z perspektivy uprchlíků.

Mediální logika individualizace je zde prostá. V prvních dvou případech jde o individuální činy, které nelze přičítat uprchlíkům obecně, přestože v rámci stereotypizace k této generalizaci dochází (viz níže). V případě dětí a dětských obětí jde o působení na emoce a u článků nabízejících pohled očima některého z uprchlíků se prolíná snaha nabídnout tuto nepříliš častou perspektivu s možností prezentovat určité skutečnosti skrze lidský příběh namísto „suché“ analýzy, což je přitažlivější. Z úryvků vidíme, že míra individualizace kolísá v závislosti na kontextu – např. u utonulé dívky stačí uvést, jak byla mladá, protože jen tato vlastnost je důvodem jejího vyčlenění z jinak nespécifikované skupiny.

Se zobrazováním jednotlivců souvisí i prostor pro vlastní vyjádření uprchlíků. Martínezová Lirolaová v průzkumu o referování o uprchlících ve španělském deníku *Información* upozornila, že ve zkoumaných textech nebyl hlas uprchlíků vůbec zastoupen (2014, s. 137). Méně absolutní postoj nabízí Belmonte, který tvrdí, že vlastní vyjádření uprchlíků jsou v médiích

prezentována jen ve dvou kontextech, a to v souvislosti s obviněními ze zločinů nebo jako odpověď na otázku: „Jaké jsou vaše dojmy?“, např. po překonání hranice (Belmonte et al., 2010, s. 239). Závěr Martínezové Lirolaové není jistě obecný, neboť vlastní vyjádření migrantů se vyskytovala hned v několika článcích.¹⁸ Belmonteova teze je problematická tím, že otázku po dojmech lze uplatnit skoro na všechno. Tato otázka však implikuje určitou povrchnost, proti které se lze ohradit, protože rozhovory s migranty šly často poměrně do hloubky.

4.4 Stereotypy

Součástí posilování negativní dichotomie my–oni vedoucí až k ohrazování se ploty je posilování stereotypů. Ty lze vnímat jako prostředky zjednodušování narativů, které by jinak byly příliš složité a matoucí, a zároveň jako prostředky posilování určitého společenského řádu či sociální reality (Bird, Dardenne, 1997, s. 336). Stereotypizace tedy neprobíhá jen na úrovni generalizujícího přičítání vlastností, ale i na úrovni narativizace příběhů o daných skupinách.

Narativní stereotypizaci se zabývá Martínezová Lirolaová (2014, s. 136), když tvrdí, že migranti jsou v médiích prezentováni v pasivní, trpné pozici, nikoli v aktivní, rozhodovací. Upozorňuje, že to částečně vyplývá ze systému, neboť se ocitnou v pozici, která je velmi omezuje, např. v detenčních zařízeních jim nezbývá než čekat. V mnou zkoumaných materiálech byli uprchlíci prezentováni v aktivní pozici poměrně často, a to v případech, jako jsou překonávání plotů a hranic, vzpoury v detenčních zařízeních či líčení individuálních osudů. Aktivní role migrantů mívá tedy většinou negativní zabarvení. Pasivními se uprchlíci stávají většinou ve chvíli, kdy se dostanou „do systému“ – do detence, tábora atd.

Pokud jde o stereotypizaci v podobě přičítání vlastností, v médiích i jimi zprostředkovaných výroci politiků a jiných osob často nalézáme tendenci dávat rovnítko mezi současné migranty přicházející z Blízkého Východu či Severní Afriky a muslimy, ale i opačnou tendenci jdoucí proti této generalizaci. V kombinaci se spojováním teroristických činů páchaných radikálními islamisty s muslimskou vírou obecně vzniká jeden z nejnešťastnějších projevů zobecňování a nerozlišování v rámci mediální prezentace migrace.

Muslimská víra ovšem není podmínkou, stačí ještě jednodušší rovnítko, že „co migrant, to terorista“. Takto absolutně to sice v médiích obvykle nenajdeme, přesto zde nacházíme tendence, které toto zjednodušení podporují, např. obrat „ze strachu z přílivu teroristů či uprchlíků“.¹⁹ Postavíme-li pojmy „teroristé“ a „uprchlíci“ takto vedle sebe, dáváme je tím na roveň. Výroky, které by šly proti upevňování tohoto předsudku, byly výrazně vzácnější a vyskytovaly se výhradně v *Hospodářských novinách*.²⁰

Nacházíme i spojování migrantů s jinými druhy kriminality než s terorismem. I zde můžeme najít tendence k vytváření rovnítek, např.: „v sítích uvízlo 8600 ilegálních přistěhovalců i 350 hledaných zločinců“.²¹ Z textu nevíme, zda spolu zločinci a přistěhovalci nějak souviseli, nebo ne.

4.5 Společenské dopady migrační krize

Sečteme-li obraz vlastností, které jsou migrantům připisovány, a způsob jejich stereotypizace, nepřekvapí nás, jaké možné dopady na západní společnost bývají s migranty spojovány. Můžeme je rozdělit do několika kategorií: 1. nepokoje, násilnosti a kriminalita ve společnosti, 2. extremismace, 3. horší život v pohraničí či v okolí detencí.

4.6 Lidská práva

Martínezová Lirolaová (2017, s. 27) došla při zkoumání mediálního obrazu migrantů mířících do Španělska k závěru, že v článcích nejsou žádné zmínky o lidských právech migrantů. V mnou provedeném výzkumu se téma lidských práv objevovalo, a to především v souvislosti se stavem detenčních zařízení, přičemž v jednom článku je jako symbol nehumánnosti použit právě plot: „Jsou zavřeni za čtyřmetrovým plotem s ostnatým drátem,“ dodala [ombudsmanka].“²²

Závěr

Zdi a ploty se ve zkoumaných článcích objevují především jako reálné či reálně zvažované překážky, v širším kontextu však skrze svou existenci, ale i své konotace a symbolické rozměry významně přispívají k posilování negativní dichotomie my–oni, která stojí za vnímáním druhých jako ohrožení či nepřátel. V tomto smyslu nejsou zdi a ploty jen *důsledkem*

ohrožení, ale i příčinou jeho stupňování – aneb čím víc plotů, tím větší nepřítel.

Poznámky:

- ¹ Dráty na konci Evropy. *Hospodářské noviny*. 2015, ročník 59, 15. 7., s. 6.
- ² Merkelová se bojí rvačky na Balkáně. *Hospodářské noviny*. 2015, ročník 59, 4. 11., s. 8.
- ³ Jak očistit jméno Česka v Bruselu. *Hospodářské noviny*. 2015, ročník 59, 15. 10., s. 8.
- ⁴ Kreslili po fasádách hákové kříže. *Blesk*. 2016, ročník 25, 20. 9., s. 6.
- ⁵ Uprchlíci mění Evropu. *Hospodářské noviny*. 2015, ročník 59, 31. 12., s. 4.
- ⁶ Nekonečné proudy uprchlíků. *Blesk*. 2015, ročník 24, 21. 9., s. 2.
- ⁷ Jsou jich hordy... A jen chlapi!. *Blesk*. 2015, ročník 24, 23. 6., s. 8.
- ⁸ Zapomenout je jako zabít podruhé. *Hospodářské noviny*. 2016, ročník 60, 4. 7., s. 8.
- ⁹ Není to krize, je to KATASTROFA. *Blesk*. 2015, ročník 24, 5. 10., s. 2.; Dále např. Přelije se přes Česko vlna uprchlíků?! 5000. *Blesk*. 2015, ročník 24, 26. 8., s. 4.; Válka o čáru!. *Blesk*. 2015, ročník 24, 17. 9., s. 4.; Vnutili nám 1591 běženců. *Blesk*. 2015, ročník 24, 23. 9., s. 2.
- ¹⁰ Správa uprchlických zařízení Ministerstva vnitra. Výroční zpráva 2015. s. 5.
- ¹¹ Rozhodnou uprchlíci naše volby?. *Blesk*. 2016, ročník 25, 15. 1., s. 6. – politolog FSV UK Josef Mlejnek; Schwarzenberg: Major Zeman, plnou parou zpět!. *Blesk*. 2016, ročník 25, 2. 8., s. 2. – ministryně Marksová
- ¹² Uprchlík bych si domů nevzal!. *Blesk*. 2015, ročník 24, 9. 9., s. 2.; Detailní vyšetření uprchlíků!. *Blesk*. 2015, ročník 24, 8. 8., s. 6.; Vnutili nám 1591 běženců. *Blesk*. 2015, ročník 24, 23. 9., s. 2.
- ¹³ Přelije se přes Česko vlna uprchlíků?! 5000. *Blesk*. 2015, ročník 24, 26. 8., s. 4.
- ¹⁴ Dráty na konci Evropy. *Hospodářské noviny*. 2015, ročník 59, 15. 7., s. 6.
- ¹⁵ Kvůli kříži by nás zabili!. *Blesk*. 2016, ročník 25, 8. 3., s. 2.

- ¹⁶ Běžel 50 km, stejně ho chytli!. *Blesk*. 2015, ročník 24, 8. 8., s. 16.
- ¹⁷ Nekonečné proudy uprchlíků. *Blesk*. 2015, ročník 24, 21. 9., s. 2.
- ¹⁸ Např. Kvůli kříži by nás zabili!. *Blesk*. 2016, ročník 25, 8. 3., s. 2.; Přestupní stanice Balkán. *Hospodářské noviny*. 2015, ročník 59, 20. 7., s. 10.
- ¹⁹ Hradby strachu. *Blesk*. 2015, ročník 24, 9. 7., s. 20.
- ²⁰ Přestupní stanice Balkán. *Hospodářské noviny*. 2015, ročník 59, 20. 7., s. 10.; Do Paříže bych nejel. *Hospodářské noviny*. 2015, ročník 59, 18. 11., s. 14.; Chlapecká zabijákova tvář. *Hospodářské noviny*. 2015, ročník 59, 20. 11., s. 10.
- ²¹ Jsou jich hordy... A jen chlapi!. *Blesk*. 2015, ročník 24, 23. 6., s. 8.
- ²² Je Bělá vězení?. *Blesk*. 2015, ročník 24, 3. 11., s. 2.

Literatura a zdroje:

- ALTHEIDE, D. L. Media Logic and Political Communication. *Political Communication*. 2004, Vol. 21, No. 3, pp. 293–296.
- BARTHES, R. *Mytologie*. Praha: Dokořán, 2011.
- BELMONTE, I. A., MCCABE, A., CHORNET-ROSES, D. In their own words: The construction of the image of the immigrant in Peninsular Spanish broadsheets and freesheets. *Discourse & Communication*. 2010, Vol. 4, No. 3, pp. 227–242.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii věděni*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999.
- BIRD, S. E., DARDENNE, R. W. Myth, Chronicle and Story. In BERKOWITZ, D. A. (ed.) *Social Meanings of News*. SAGE Publications, Inc, 1997. *Blesk*, 2015-6, 24-5. ISSN 1210-5333.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. Cross-cultural Representation of 'Otherness' in Media Discourse. In WEISS, G., WODAK, R. (eds.) *Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity*. New York: Palgrave Macmillan, 2003. pp. 272–96.
- ECO, U. *Teorie sémiotiky = A theory of semiotics*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004.
- HANSON, G. H. The Economics and Policy of Illegal Immigration in the United States. In *Migration Policy Institute*. 2009. Cit. 20. 4. 2017. <http://www.migrationpolicy.org/research/economics-and-policy-illegal-immigration-united-states>.
- HARTLEY, J. *Understanding News*. Routledge, 2001. *Hospodářské noviny*, 2015-6, 59–60.

- KHOSRAVINIK, M. The Representation of Refugees, Asylum Seekers and Immigrants in the British Newspapers: A Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*. 2009, Vol. 20, Nr. 4, pp. 477–498.
- MARTÍNEZ L. M. Legitimizing the Return of Immigrants in Spanish Media Discourse. *Brno Studies in English*. 2014, Vol. 40, Nr. 1, pp. 129–147.
- MARTÍNEZ L. M. Linguistic and visual strategies for portraying immigrants as people deprived of human rights. *Social Semiotics*, 2017, Vol. 27, Nr. 1, pp. 21–38.
- MISSBACH, A. Doors and fences: Controlling Indonesia's porous borders and policing asylum seekers. *Singapore Journal of Tropical Geography*, 2014, Vol. 35, pp. 228–244.
- NEWMAN, D. Borders and Bordering: Towards an Interdisciplinary Dialogue. *European Journal of Social Theory*. 2006, Vol. 9, Nr. 2, 171–186.
- PAVELKA, J. *Anatomie metafory*. Brno: Blok, 1982.
- Správa uprchlických zařízení Ministerstva vnitra. Výroční zpráva 2015. In *Správa uprchlických zařízení ministerstva vnitra* [online]. [Cit. 22. 4. 2017] Dostupné z: http://www.suz.cz/media/105924/vyrocní_zpráva_suz_2015.pdf.
- VUKOV, T., SHELLER, M. Border work: surveillant assemblages, virtual fences, and tactical counter-media. *Social Semiotics*, 2013, Vol. 23, Nr. 2, pp. 225–241.
- WALTERS, W. Border/Control. *European Journal of Social Theory*. 2006, Vol. 9, Nr. 2, pp. 187–203.
- WODAK, R. The discourse-historical approach. In WODAK, R., MEYER, M. (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. Sage, 2001. pp. 63–94.
- WODAK, R. The genesis of racist discourse in Austria since 1989. In CALDAS-COULTHARD, C. R. COULTHARD, M. (eds.) *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge, 2003, pp. 107–128.

Tento výzkum byl podpořen z projektu SVV IKSŽ FSV UK 260 464.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Jan Podzimek
 Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy
 Institut komunikačních studií a žurnalistiky
 Katedra mediálních studií
 Smetanovo nábřeží 6
 110 01 Praha 1
 e-mail: jan.podzimek@fsv.cuni.cz

Migrace na konci druhé světové války a její vliv na osídlování měst v západním Německu

Ludmila TOMÁŠKOVÁ

Migration at the end of Second World War and its influence on the settlement of cities in western Germany

Abstract: The following article outlines the issue of the arrival of migrants and their influence on the settlement and the change of the western German cities after the Second World War. It focuses on the so-called External Signs of Immigrant Integration, their housing conditions and employment of immigrants, which can show, what formed the view of the local people on immigrants. The contribution is part of a dissertation project that focuses on the integration of Sudeten Germans in Bavaria and their Culture of Remembrance.

Key Words: Expulsion, Displacement, Integration, Sudeten Germans, Western Germany, Temporary housing, Refugee camps

Úvod

Proces přijímání uprchlíků a vysídlenců¹ na konci druhé světové války, jejich integrace a začlenění zasahovaly do všech sfér lidského života a ovlivnily celou německou společnost na dlouhá léta dopředu, dalo by se říci až dodnes. Jelikož není možné postihnout všechny změny v Německu v souvislosti s příchodem vysídlených Němců, bude věnována pozornost zejména těm nejmarkantnějším proměnám odehrávajících

se v západním Německu. Stěžejní je v tomto článku hlavně historický kontext migrace na konci druhé světové války. Bádání o tzv. odsunu německého obyvatelstva z ČSR (a dalších zemí střední a východní Evropy) nelze oddělovat od osídlení pohraničí, stejně jako oddělovat ho od poválečného usídlování a integraci vysídlených Němců v Německu. Tyto jevy byly propojené a často se překrývaly. Celý tento proces byl součástí etnického znovuospořádání střední a východní Evropy, přičemž se jednalo o nebývale rozsáhlé přesuny obyvatelstva.²

Paralely s integrací cizinců můžeme hledat i v dnešní evropské společnosti. Mnohé názory a nálady v tehdejší německé společnosti byly podobné těm, které známe například ze současných médií. Místní obyvatelstvo se bouřilo proti velkému počtu přistěhovalců. Trnem v oku jim byla především provizorní obydlí určená pro vysídlené Němce a tamější špatné hygienické podmínky. Byli však bráni jako hospodářská přítěž. Vysídlení Němci byli bráni jako ti, kteří způsobili válku a dávali průchod alibismu německé společnosti, která se snažila vyrovnat se s vlastní vinou. Naopak u vysídlenců můžeme často pozorovat „komplex oběti“, tedy snahu vytvořit o sobě příběh jako o jediné oběti druhé světové války.

V následujícím textu je tedy věnována pozornost tomu, jak bylo možné zapojit vysídlené Němce do stávajících struktur, co ovlivnilo jejich přijetí a jak se sami vysídlenci podíleli na proměně německých měst a venkova.

Príspevek je založen na tezích disertace, která se bude věnovat sudetským Němcům z bývalého šternberského okresu a jejich integraci v Bavorsku po druhé světové válce. Disertace je zaměřena především na jejich vzpomínkovou kulturu, kterou určitým způsobem narušuje mýtus úspěšné integrace vysídlených Němců. Zde je pozornost věnována hlavně vnějším projevům integrace³ vysídlenců, přistěhovalců a uprchlíků v Německu.

1 Současný stav výzkumu

O osudy vysídlených Němců dnes není zájem pouze v Německu. Čeští historikové se začínají zabývat například vzpomínkovou kulturou vysídlených Němců. Svědčí o tom i české překlady některých odborných publikací vyšlých na toto téma v nedávné době v Německu. Jednou z knih, která

se snaží komplexně popsat problematiku integrace vysídlených Němců, pochází z pera Andrease Kosserta Chladná vlast. Popisuje zde, s jakými problémy se museli vysídlenci v Německu potýkat. Kossert provedl rozsáhlý výzkum o této části německých poválečných dějin. Předkládá poznatky z různých částí západního i východního Německa a nastiňuje oblasti lidského života, které byly tzv. odsunem změněny. Autorova snaha však není žehrat pouze na příkoří a nesnáze vyhnanců, mnohdy se tu dostávají ke slovu i výpovědi, které svědčí o tom, jak došlo k porozumění mezi místním obyvatelstvem a nově příchozími. Přestože jsou některé závěry především o českých (česko-německých) dějinách příliš zkratkovité⁴, protože se autor věnuje především obyvatelům pocházejícím z území dnešního Polska, otevírá Kossert témata, která mohou být pro české čtenáře dosud nová.

Právě ve sporných bodech Kossertovy knihy je potřeba přihlížet k výzkumu v českém prostředí, kde nelze opomíjet práci především švýcarského historika Adrian von Arburga. Ten ve spolupráci s Tomášem Staňkem stojí za vydáním již čtyřsvazkové edice s názvem Vysídlení Němců a proměny českého pohraničí, kde autoři přinášejí mnohé nové poznatky ve spojitosti s tzv. odsunem, ale zprostředkovávají také mnohé dosud neznámé prameny. Analogicky k integraci vysídlených Němců můžeme sledovat realizované nebo jen naplánované projekty nuceného přesídlení zbytku neodsunutých Němců, moravských Charvátů a jiných skupin obyvatelstva uvnitř Československa, kterým se zabývá již výše citovaný Tomáš Dvořák v knize Vnitřní odsun.⁵

Integraci sudetských Němců v Bavorsku se již dlouhodobě zabývá německá historička Marita Krauss.⁶ Projekty, na nichž se Krauss podílí, dnes odpovídají potřebě odborníků popsat celý proces z co nejvíce úhlů pohledu. O své slovo se kromě historiků hlásí také sociologové, etnologové i psychologové, kteří o problémech vysídlení a integrace také bádají. Po roce 1989 se také otevřela možnost komparovat přijímání vysídlených Němců v západním a východním Německu. Na těchto pracích se podílí především Michael Schwartz a Dierk Hoffmann.⁷ Z těchto publikací často vyplývá, že přístup k integraci vysídlenců, přijetí místním obyvatelstvem, hospodářské a sociální změny je třeba posuzovat individuálně z pohledu jednotlivých spolkových zemí, ale také je potřeba zkoumat

jednotlivé skupiny vysídlenců v souvislosti s jejich oblastí původu. Téma vysídlenecké kultury se dnes rozměňuje především na regionální studie, jelikož se ukazuje, že vysídlenci se identifikovali zejména s regiony svého původu a toto rozdělení jim vydrželo i navzdory snahám různých krajaňských sdružení, které se snažili zapojit například pod označením sudetský Němec.

2 Demografická změna

Na úvod je třeba představit si celkovou situaci v Německu na konci druhé světové války. Většina sídel byla zničena již v průběhu války nebo bombardováním na jejím konci. Města se potýkala s nedostatkem bytových kapacit a nefungovaly mnohé podniky, problémy byli také se zajištěním zásobování potravinami.

Do takto vyčerpané a zničené země přišlo v rozmezí necelých deseti let přibližně 10 až 12 miliónů lidí⁸, kteří prchali před postupující východní frontou nebo byli postíženi tzv. odsunem. Ti tvořili v Německu přibližně 15 % v roce 1946 a necelých 20 % v roce 1950 z celkového obyvatelstva. V jednotlivých zemích však byly počty přijatých vysídlenců velmi rozdílné.⁹ Například Bavorsko přijalo do roku 1950 kolem 2 miliónů vysídlených Němců. Ti tvořili přibližně 21 % veškerého obyvatelstva této spolkové země.¹⁰ Jednalo se co do absolutního počtu o největší skupinu vysídlenců. Přes polovinu jich tvořili sudetští Němci a přibližně jednu třetinu Němci ze Slezska. Poměrně k domácímu obyvatelstvu pak nejvíce vysídlenců přijalo v západním Německu Šlesvicko-Holštýnsko (vysídlení Němci zde tvořili v roce 1950 33 % obyvatelstva) a Dolní Sasko (27,2 % obyvatelstva).¹¹

Na takto vyloučené obyvatele dopadaly i další těžkosti. Neměli kontakty s příbuznými, jelikož ze strachu z nepokojů, které by mohli vysídlení Němci vyvolat, je spojenecká okupační moc rozmisťovala tak, aby byly přerušeny jejich sociální vazby.¹² Vysídlení Němci byli izolováni od většinové společnosti, neměli šanci se vyrovnat s minulostí, natož sžít se s nově nastalou přítomností. Na každém kroku byli odsuzováni za svou jinakost.¹³ K odlišnostem, které určovaly, zdali je někdo přijímán nebo ne, patřil kromě jiného také jazyk. Podle něj se až dodnes identifikují

různé vysídlenecké skupinky, jsou častá setkání s přednášením básní, či zpěvem lidových písní v daném nářečí. V prvních poválečných letech byl ale více předmětem šikany než sebeidentifikace.¹⁴

4 Pohled místního obyvatelstva

S tak velkou migrací, která byla pomocí čísel nastíněna v předešlé kapitole, se ovšem nesou problémy často spojené s nespokojeností místního obyvatelstva, které se musí s „vlnami přistěhovalců“ nějak vyrovnat. Samotné označení vlny či příliv v souvislosti s příchodem cizinců je metaforou, která evokuje něco zkázonosného a není s podivem, že ji v médiích i ve veřejné diskuzi najdeme i dnes.

Reakce domácího obyvatelstva na sebe nenechala ani v tomto případě dlouho čekat, místní projevovali obavy z cizáctví, na veřejnosti zaznívaly výzvy k vyhánění Prusů a Slezanů. Projevovaly se hluboké obavy z budoucnosti, ze zániku vlastní kultury, ze splynutí s nově příchozími.¹⁵

Walteru Kolbenhoffovi, bavorskému žurnalistovi, se však zdála tato různorodost společnosti fantastická, jak napsal v roce 1946 v *Neue Zeitung*. Vedle sebe tu žili obyvatelé bývalé „Říše“, příslušníci různých společenských vrstev, intelektuálové, řemeslníci, sedláci. Jedni pocházeli z Berlína jiní ze Sudet nebo Slezska. Kolbenhoff si všímá na druhou stranu také konzervativnosti bavorského obyvatelstva, které dávalo silně najevo všem, kteří nepocházeli odsud, že i kdyby tu žili třeba třicet let, nebudou tu vítáni. Časté projevy netolerance pramenily i z nezájmu o osud vysídlenců. I zde vnímají místní obyvatelé vysídlené Němce jako přírodní katastrofu, jako vlnu zlodějů a chudáků, která je zaplaví.¹⁶

Můžeme si zde všimnout, že se pohled na imigranty většinou nemění, že ho formuje především strach z neznáma, neosobní přístup zprostředkovaný pouze „z druhé ruky“, prostřednictvím médií. Tyto projevy však necílily na konkrétní jedince, jakož spíše na všecko cizí a pomocí nich se ventilovala nespokojenost s danou situací. Je s podivem, že nahromaděné negativní emoce nevyústily v žádný vážný konflikt.¹⁷

Zde je ovšem nutné uvést, že ne všude byli vysídlenci odmítáni, nebo vyháněni. Ve svých výzkumech se často Kossert i Krausová setkali s pozitivními příběhy, vyprávějíci o solidaritě místních například s ženami

s dětmi. Zde se ukazuje, jakou roli hraje osobní kontakt.¹⁸ Důležitá byla ale i aktivní role samotných vysídlenců. Edith Voigt ve svých vzpomínkách uvádí, že byli přijati místním obyvatelstvem velice rychle. Hlavní roli tu podle ní hrála hlavně pilnost. V takovýchto případech je patrné, že při zpětném pohledu se mnohým pamětníkům toto období jejich života jeví jednodušší a na problémy už nevzpomínají.¹⁹

O míře přijetí místními mohou vypovídat také čísla. Aniž se to ve výzkumech často zdůrazňuje, již v padesátých letech se setkáváme s velkým počtem uzavírání tzv. smíšených manželství. Jedná se o důležitý faktor ovlivňující začlenění přistěhovalců do místní společnosti. Podle některých badatelů může smíšené manželství naznačovat vzájemné postavení dvou skupin.²⁰ Jako příklad zde opět uvádím výsledky statistik pro Bavorsko, kde se ukázalo, že mezi léty 1948–1953 přibližně jedna čtvrtina všech sňatků v Bavorsku byla uzavřena mezi vysídlenci a domácími.²¹

5 Proměna sídel

Zatímco na jedné straně hranic lidí ubývalo, krajina se stávala stále pustější, sídla mizela²², na straně druhé čelila města i vesnice náporu nových obyvatel, vznikala plechová sídliště nebo se obnovovaly válečné tábory, ve kterých panovaly příšerné hygienické podmínky. Tato sídliště i svou polohou ukazovala, jaký je sociální status jejich obyvatel a kde jaké místo jim přisuzuje německá společnost, tedy zcela na okraji.

Podle Andrease Kosserta bylo přibližně 70 % všech vysídlených Němců i obětí bombardování Německa bylo posláno na venkov, který byl průběhem války téměř nedotčen. Nebylo zde poznat jak moc je Německo válkou vyčerpané.²³

V nově vzniklých osadách či na sídlištích se setkávali lidé nejrůznějšího vzdělání, náboženského vyznání, civilizačními i hodnotovými standardy. Neobstojí zde tvrzení, že jejich začlenění do většinové společnosti probíhalo snáze, protože používali stejný jazyk. Kromě toho, že právě různá německá nářečí byla terčem posměchu, tak i kulturní zvyklosti německých menšin z celé východní Evropy se diametrálně lišily. Na těchto základech pak byla postavena mnohá klišé, z nichž nejčastější vycházely například z oblasti stravování. Protože zejména

maďarští a balkánští Němci používali ve svých pokrmech mnohem více česneku, přezdívalo se jejich ubikacím a táborům Česnekov, ale i Nové Polsko, Nová Korea apod.²⁴ Setkáváme se zde s problematikou náboženského konzervatismu. Integrace vysídlených Němců výrazně proměnila náboženskou strukturu jednotlivých regionů. Bylo částečně záměrem okupační správy rozmisťovat katolíky do tradičně evangelických oblastí a naopak. Mnohé evangelické sbory vznikly například na území Bavorska právě až v souvislosti s příchodem vysídlených Němců, kteří byli tradičně evangeličtí.

Příchozí byli často odborníci v nejrůznějších oborech, ale domácí obyvatelstvo jejich bývalý status neakceptovalo. Nejtěžší pro vysídlence byla situace v zemědělství, kde bývalí sedláci zastávali dlouhá léta pouze pomocné práce.²⁵ Nouzové bydlení bylo součástí života vysídlených Němců a uprchlíků na dlouhá desetiletí. V roce 1963 byl zrušen poslední tábor pro běžence na bavorském území. Po tom co prožili vysídlení sudetští Němci v táborech v ČSR, pak prožívali také v Německu, jelikož i zde panovaly otrěsné hygienické podmínky, bujela korupce a situaci nepřispíval ani nedostatek stravy a nezaměstnanost.²⁶

Prvotní snahou státních (i církevních) institucí bylo zajistit příchozím především ubytování. Politikové i vysocí církevní hodnostáři apelovali na solidaritu s vysídlenci i uprchlíky, ale často se tyto apely nesetkaly s žádnou odezvou. Členové bytové komise využívali nebo byli ovlivněni různými konexemi s místními.²⁷ V Bádensku-Würtenbersku byly povinně zavedené kartotéky v každé obci, podle kterých bylo snadné ověřit obsazenost bytových prostor. Namátkové kontroly však ukázaly, že se místní často vyhýbali tomu, aby ubytovávali vysídlence. Byl vytvořen úřad místního důvěrníka pro uprchlické záležitosti, který pracoval v bytové komisi a také zajišťoval přidělování zahrad, nádobí, nábytku i darů mezi vysídlence.²⁸

Uprchlické tábory, které se staly typickým jevem poválečné doby, do značné míry zbrzdily integrační politiku. Z těchto táborů se stávala uprchlická ghetta. Stala se stigmatem německé společnosti až do 60. let, které do značné míry určovalo sociální status těch, kteří zde žili. Tato místa, často spojená s dřívější nacistickou perzekucí, byla i nadále pohrdavě označována jako lágr.²⁹

Když byl v roce 1949 zrušen zákaz stěhování³⁰, mnoho vysídlenců zareagovalo přesunem do města, kde bylo více příležitostí k získání pracovního místa. Podle Marity Krauss až čtvrt miliónů lidí opustilo Bavorsko. V dubnu roku 1950 následoval zákon o bytové výstavbě, který měl podpořit výstavbu bydlení pro vysídlence. Přesto se provizorní bydlení rušila velmi pomalu. Ti, kteří v nich bydleli, neměli dlouho možnost postavit si vlastní dům a místí si odmítali poskytnout uprchlíkům a vysídlencům bydlení pronajímat.³¹

6 Hospodářský impuls

Obraz o vysídlených Němcích si místní dělali také na základě jejich práce. Pracovních míst se ale pro vysídlence (zejména na venkově) nedostávalo. Naopak ve městech, přestože zde chyběli kvalifikovaní pracovníci, nebylo možné získat ubytování. Odborníci získali povolení k přestěhování do města pouze tehdy, když prokázali, že mají zajištěno vlastní bydlení. To ovšem nedostali bez stálé práce. Tento začarovaný kruh vyřešilo zmiňované nařízení z roku 1949 o možnosti stěhování.³² A tak často ti, kteří byli zvyklí pracovat v průmyslu, se museli spokojit s námezdní prací v zemědělství, přičemž sedláci je chápali jako náhradu za levnou pracovní sílu totálně nasazených z období války a takto přistupovali i k jejich výplatám. Ne všichni místní obyvatelé byli otevření novým příchozím, přesto se našli tací, kteří v jejich podnikavosti a odlišnosti viděli impuls pro hospodářství země i celé společnosti. Například bavorský ministr hospodářství v 50. letech mluvil o štěstí pro Bavorsko (při neštěstí vysídlenců), když přišly do zcela agrární země zkušenosti z průmyslu a k tomu ještě podnikaví dělníci.³³ Pro vysídlence bylo velmi těžké zapojit se do stávajících hospodářských systémů, a proto se snažili navázat tam, kde po válce skončili a využít toho, co znali. Marita Krauss mluví o neviditelném zavazadlu³⁴, které si s sebou vysídlenci přinesli v podobě know-how. Mnozí vysídlenci pocházeli z průmyslových oblastí, proto zemědělskou práci neznali. Naopak ti, kteří měli dříve sami hospodářství, nebyli ochotni nyní posluhovat.³⁵ Navíc sedláci často drželi mzdu na nejnižší možné úrovni, jelikož považovali tyto příchozí jako náhradu za nuceně nasazené.³⁶

Zajímavá je skutečnost, že vysídlenci dali vzniknout mnohým německým městům, za všechny lze jmenovat Kaufbeuren-Neugablonz, kde se usídlil převážně skláři z Jablonce nad Nisou a začali se i tady věnovat sklářskému průmyslu a světově proslulé jablonecké bižuterii. Uprchlícké kolonie vznikaly na bývalých pozemcích armádních baráků, na okrajích měst, nebo zcela v lesích. Sem pak vysídlenci za pomoci místních politiků soustředili svoji sílu na zřízení různých podniků, které zejména v Bavorsku rozšířili průmyslovou výrobu. V Bavorsku se dařilo zejména sklářskému průmyslu, výrobě hudebních nástrojů, výroba klobouků a rukavic, což byla typická odvětví zejména pro sudetské Němce.³⁷

Dosud neprobádaným tématem však zůstává, jakou měrou se podíleli vysídlenci na tzv. německém hospodářském zázraku. Je však jisté, že mnohé podniky, které vznikly ve 40. a 50. letech, byly založeny na základě podnikavosti mnohých vysídlenců.

Závěr

Zničené, vyhladovělé a rozbombardované Německo na konci války mělo přijmout víc jak 10 miliónů vysídlenců, kteří s sebou nepřinášeli zdánlivě žádný majetek. Překonat tuto složitou situaci mohli díky finančním podporám ze zahraničí, jako byl Marshallův plán. Protože nelze tuto složitou situaci brát pouze z pohledu ekonomiky, tak je nutné vidět, že pomohla především vnitřní změna společnosti, která tuto zkušenost přijala jako impuls ke změně a tak díky rozhodnutí vysídlenců samotných stát se těmi, kteří aktivně tvoří svoji budoucnost.

V různé míře se s podobnými problémy setkáváme i dnes, zejména v oblasti předsudků vůči přistěhovalcům. Pro místní bylo důležité, jak se začleňují do pracovního procesu. Na jednu stranu jim připadalo, že vysídlenci jim budou brát práci, na druhou stranu v nich viděli ty, co chtějí jen brát dávky a nepracovat. Můžeme na tomto případě rozklíčovat důležité znaky, které hrají roli při přijetí přistěhovalců.

Všechny výše zmíněné důsledky takto velké migrace, jako bylo vysídlení Němců po druhé světové válce, byly navzájem propojeny. Je třeba kriticky zhodnotit to, co přístup k vysídlencům přinesl pozitivního a čeho

by bylo lépe se vyvarovat. Je třeba vědět, že proces začlenění a integrace je dlouhodobý a není možné očekávat výsledky integrace v rámci jednoho volebního období. Proto by se neměl stát součástí populistického předvolebního boje, jako spíše komplexní konstruktivní dlouhodobé politiky. Najít všelék na problémy migrantů není možné, roli hraje individualita jak migrantů, tak přijímací společnosti. V dnešním otevřeném světě však není možno se uzavírat. A reálně se ani nejeví zakázat pohyb, pro člověka tak přirozený.

Poznámky:

¹ Pojmy Flucht und Vertreibung (útěk a vyhnání) se začaly používat nejprve v odborných diskusích a později i v běžné řeči a označovaly osoby prchající před Rudou armádou, uprchlíky z východu bezprostředně po konci války a osoby postihnuté tzv. odsunem. Mathias Beer to označuje jako jazykovou šifru označující nejen osoby, ale i celý proces přesunu milionů obyvatel stejně jako obětí takového přesunu. Brzy byly učiněny pokusy o oficiální definice obou pojmů alespoň v západním Německu. Pojem vyhnanci (Vertriebenen) byl určen ve Spolkovém zákonu o vyhnancích z roku 1953 osobám, které museli opustit svůj domov na východě, ale žili zde již před rokem 1937. Termín uprchlíci (Flüchtlinge) byl vyhrazen pro prchající ze sovětské okupační zóny a pozdějšího východního Německa. Viz BEER, M. *Die Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mitteleuropa (1953–1962)*. Ein Seismograph bundesdeutscher Erinnerungskultur. In: *Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten in der Erinnerungskultur*. Sankt Augustin, 2004, S. 17. [online]. [cit. 29. 4. 2017]. Dostupné z: http://www.kas.de/wf/doc/kas_7309-544-1-30.pdf. V současnosti se v české historiografii ujímá také pojem „vysídlení“, jako jedno z neutrálních označení celého procesu. Odtud pochází také označení „vysídlení“. V této práci jsou pojmy „vyhnanci“ a „vysídlení“ používány synonymně. Více ke shrnutí diskuze o této terminologii srov.: DVOŘÁK, T. *Vnitřní odsun 1947–1953*. Závěrečná fáze „očisty pohraničí“ v politických a společenských souvislostech poválečného Československa. Brno: Matice moravská, 2013. s. 24–25.

- ² ARBURG, Adrian von. Tak či onak. Nucené přesídlení v komplexním pojetí poválečné sídelní politiky v českých zemích. *Soudobé dějiny*, 2003, č. 3, s. 254.
- ³ Jako vnější projevy integrace se zde rozumí ty aspekty, které lze nějak postihnout především ve statistikách a které byly vyhodnocovány již v 50. letech. Poukazují na to, co z pohledu úřadů a potažmo i veřejnosti, hrálo roli při začleňování přistěhovalců do většinové společnosti.
- ⁴ Srov.: LUKAVEC, J., KOSSERT, A. Chladná vlast. Historie odsunutých Němců po roce 1945. [online] 12. 10. 2011. [Cit. 1. 5. 2017]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/28887/kossert-andreas-chladna-vlast-historie-odsunutych-nemcu-po-roce-1945-in-mfd>
- ⁵ DVOŘÁK, T. *Vnitřní odsun 1947–1953...*
- ⁶ KRAUSS, M., SCHOLL-SCHNEIDER, S., FASSL, P. (eds.). *Erinnerungskultur und Lebensläufe*. Vertriebene zwischen Bayern und Böhmen im 20. Jahrhundert – grenzüberschreitende Perspektiven. München : Volk Verlag, 2013. V českém překladu: KRAUSS, M., SCHOLL-SCHNEIDER, S., FASSL, P. (eds.). *Odchody a návraty*. Vzpomínková kultura a životní příběhy sudetských Němců v českých zemích a Bavorsku ve 20. století. Praha: Český Les, 2015.
- ⁷ HOFFMANN, D. O., KRAUSS, M., SCHWARTZ, M. (eds.). *Vertriebene in Deutschland. Interdisziplinäre Ergebnisse und Forschungsperspektiven*. München : Oldenbourg Verlag, 2000.; HOFFMANN, D. O., SCHWARTZ, M. (eds.). *Geglückte Integration? Spezifika und Vergleichbarkeiten der Vertriebenen-Eingliederung in der SBZ/DDR*. München: Oldenbourg, 1999.
- ⁸ Toto číslo se v závislosti na zdrojích různě mění. Problematické je také zařazení těch vysídlených Němců, kteří byli transportováni do sovětské okupační zóny, ale utekli do americké. Pro potřeby tohoto článku vycházím ze studie Thomase Grossera, který uvádí, že v roce 1946 bylo evidováno necelých 10 milionů osob a v roce 1950 už přes 11 milionů. GROSSER, Thomas. *Die Integration der Vertriebenen in der Bundesrepublik Deutschland*. Annäherungen an die Situation der Sudetendeutschen in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft am Beispiel Bayerns. In *Im geteilten Europa: Tschechen, Slowaken und*

- Deutsche und ihre Staaten 1948–1989: für die deutsch-tschechische und deutsch-slowakische Historikerkommission.* Essen: Klartext, 1998 s. 80.
- ⁹ Zde hrálo roli například to, že francouzská okupační zpráva se rozhodla nepřijímat téměř žádné vysídlence, proto v Bádensku-Würtenbersku tvořili pouze desetinu obyvatelstva. Také sovětská okupační správa se rozhodla dodržovat stanovené kvóty, i přesto že transporty z východu neustále proudili do Německa. Proto byl největší nátlak vyvíjen na americkou a britskou zónu.
- ¹⁰ Pro srovnání s dnešní situací, kdy každý rok přijde do Evropy kolem 2 miliónů osob pocházejících mimo EU, tvoří tito přistěhovalci 0,2 % všech obyvatel EU. Srov. *Kolik lidí opravdu přišlo do Evropy a proč je mylné mluvit o invazi. Fakta a mýty o uprchlících.* [online]. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/grafika-uprchlici-2015/r~8bf2c0b2d0ce11e59c4a002590604f2e/?re-directed=1493038029>
- ¹¹ GROSSER, T. *Die Integration der Vertriebenen...*, S. 81. Srov.: Dokumentation der wirtschaftlichen Aufbauleistung der Heimatvertriebenen im Landkreis Bayreuth. Landkreis Bayreuth, 1989, S. 11.
- ¹² KOSSERT, A. *Chladná vlast...*, s. 67–68.
- ¹³ Tamtéž, s. 59.
- ¹⁴ Tamtéž, s. 147–152.
- ¹⁵ KRAUSS, M. *Vysídlení sudetští Němci v Bavorsku po roce 1945.* In SCHOLL-SCHNEIDER, S., SCHNEIDER, M., SPURNÝ, M. *Sudetské příběhy. Vyhnaní, starousedlíci, osídlenci.* Praha: Antikomplex, 2010. s. 32.
- ¹⁶ Citováno podle: KRAUSS, M. *Vysídlení sudetští Němci...*, s. 30–31.
- ¹⁷ KRAUSS, M. *Vysídlení sudetští Němci...*, s. 33–34.
- ¹⁸ Tamtéž, s. 40.
- ¹⁹ KRAUSS, M. *Vysídlení sudetští Němci...*, s. 43.
- ²⁰ IMMO, E. *Flucht Vertreibung Eingliederung. Baden-Württemberg als neue Heimat. Begleitband zur Ausstellung.* Stuttgart: Thorbecke, 1993, S. 156.
- ²¹ SPIELHOFF, B. K. *Untersuchungen zum bayerischen Flüchtlingsproblem.* Berlin: Duncker & Humblot, 1955, S. 27.
- ²² MIKŠÍČEK, P. Genius loci kulturní krajiny, sudetské zvláště. In *Zmizelé Sudety = Das verschwundene Sudetenland.* Praha: Antikomplex, 2015. S. 41.
- ²³ KOSSERT, A. *Chladná vlast...* s. 59. Srov.: KRAUSS, M. *Vysídlení sudetští Němci...*, s. 39.
- ²⁴ Srov. KOSSERT, A. *Chladná vlast...*, s. 81, 162.
- ²⁵ Tamtéž, s. 59–61.
- ²⁶ KRAUSS, M. *Vysídlení sudetští Němci...*, s. 34.
- ²⁷ KOSSERT, A. *Chladná vlast...*, s. 61–63.
- ²⁸ Tamtéž, s. 64–67.
- ²⁹ KOSSERT, A. *Chladná vlast...*, s. 83.
- ³⁰ KRAUSS, M. *Vysídlení sudetští Němci...*, s. 37.
- ³¹ KOSSERT, A. *Chladná vlast...*, s. 78.
- ³² KRAUSS, M. *Vysídlení sudetští Němci*
- ³³ Tamtéž, s. 43.
- ³⁴ Tamtéž, s. 42.
- ³⁵ Tamtéž, s. 40–41.
- ³⁶ BAUER, F. J. *Flüchtlinge und Flüchtlingspolitik in Bayern 1945–1950.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1982, S. 369.
- ³⁷ KRAUSS, M. *Vysídlení sudetští Němci...* s. 43–45.

Literatura:

- ARBURG, Adrian von. Tak či onak. Nucené přesídlení v komplexním pojetí poválečné sídelní politiky v českých zemích. *Soudobé dějiny.* 2003, č. 3, s. 253–292.
- BAUER, F. J. *Flüchtlinge und Flüchtlingspolitik in Bayern 1945–1950.* Stuttgart: 1982. *Dokumentation der wirtschaftlichen Aufbauleistung der Heimatvertriebenen im Landkreis Bayreuth.* Landkreis Bayreuth, 1989.
- DVOŘÁK, T. *Vnitřní odsun 1947–1953. Závěrečná fáze „očisty pohraničí“ v politických a společenských souvislostech poválečného Československa.* Brno: Matices moravská, 2013.
- GROSSER, T. Die Integration der Vertriebenen in der Bundesrepublik Deutschland. Annäherungen an die Situation der Sudetendeutschen in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft am Beispiel Bayerns. In *Im geteilten Europa: Tschechen,*

Slowaken und Deutsche und ihre Staaten 1948–1989: für die deutsch-tschechische und deutsch-slowakische Historikerkommission. Essen: Klartext, 1998, S. 41–94.

- HOFFMANN, D. O., KRAUSS, M., SCHWARTZ, M. (eds) *Vertriebene in Deutschland.* Interdisziplinäre Ergebnisse und Forschungsperspektiven. München: Oldenbourg Verlag, 2000.
- HOFFMANN, D. O., SCHWARTZ, M. (eds). *Geglückte Integration? Spezifika und Vergleichbarkeiten der Vertriebenen-Eingliederung in der SBZ/DDR.* München: Oldenbourg, 1999.
- IMMO, E. *Flucht Vertreibung Eingliederung. Baden-Württemberg als neue Heimat. Begleitband zur Ausstellung.* Stuttgart: Thorbecke, 1993.
- KOSSERT, A. *Chladná vlast. Historie odsunutých Němců po roce 1945.* Brno: Host, 2011.
- KRAUSS, M., SCHOLL-SCHNEIDER, S., FASSL, P. (eds.) *Erinnerungskultur und Lebensläufe. Vertriebene zwischen Bayern und Böhmen im 20. Jahrhundert – grenzüberschreitende Perspektiven.* München: Volk Verlag, 2013.
- KRAUSS, M., SCHOLL-SCHNEIDER, S., FASSL, P. (eds.) *Odchody a návraty. Vzpomínková kultura a životní příběhy sudetských Němců v českých zemích a Bavorsku ve 20. století.* Praha: Český Les, 2015.
- KRAUSS, M. Vysídlení sudetští Němci v Bavorsku po roce 1945. In SCHOLL-SCHNEIDER, S., SCHNEIDER, M., SPURNÝ, M. *Sudetské příběhy. Vyhnaní, starousedlíci, osídlenci.* Praha: Antikomplex, 2010. s. 31–49.
- PRINZ, F. Die Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in Bayern. Versuch einer Bilanz nach 55 Jahren. Augsburg: 2000.
- Zmizelé Sudety = Das verschwundene Sudetenland.* Praha: Antikomplex, 2015.

Internetové odkazy:

- BEER, M. *Die Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mitteleuropa (1953–1962). Ein Seismograph bundesdeutscher Erinnerungskultur.* In: *Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten in der Erinnerungskultur.* Sankt Augustin, 2004. [online]. [cit. 29. 4. 2017]. Dostupné z: http://www.kas.de/wf/doc/kas_7309-544-1-30.pdf.
- Kolik lidí opravdu přišlo do Evropy a proč je mylné mluvit o invazi. Fakta a mýty o uprchlících.* [online]. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/grafika-uprchlici-2015/r~8bf2c0b2d0ce11e59c4a002590604f2e/?redirected=1493038029>.
- LUKAVEC, Jan. Kossert, Andreas. Chladná vlast. Historie odsunutých Němců po roce 1945. [online] 12. 10. 2011. [Cit. 1. 5. 2017]. Dostupné z: <http://www.>

iliteratura.cz/Clanek/28887/kossert-andreas-chladna-vlast-historie-odsunutych-nemcu-po-roce-1945-in-mfd.

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Ludmila Tomášková
Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
Historický ústav
Arne Nováka 1
602 00 Brno
e-mail: tomaskova.ludmila99@gmail.com

RECENZE

VALA, Jaroslav, KUSÁ, Jana a kol.

Text jako učební úloha: teorie – výzkum – aplikace.
Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 160 s.

Miroslava DLUHOŠOVÁ

V současné době je kladen velký důraz na to, aby žáci základních a středních škol byli schopni pracovat s psaným textem, kriticky ho posuzovat a získávat z něj relevantní informace, které by měli být schopni odlišit od těch nedůležitých. Proto se kolektivní monografie zabývá především prací s textem ve výuce českého jazyka a literatury. Doc. Jaroslav Vala se dlouhodobě věnuje výzkumu recepce poezie u žáků základních a středních škol.

Obsahová struktura knihy je členěna do sedmi kapitol, z nichž má každá svého autora/autory, ale kapitoly jsou propojeny tematicky svým předmětem bádání, jímž je analýza učebních úloh v souvislosti s obsahovou analýzou a recepcí literárních uměleckých textů. Autoři se nezaměřovali pouze na receptivní, ale také na produktivní činnosti žáků v modelových experimentálních situacích, které byly navozeny v prostředí základních škol.

Každá kapitola má svou strukturu a obsahuje výzkumná zjištění, která souvisí s prací s textem v experimentálních skupinách. Kapitoly tedy osahují seznámení s problematikou, kterou se v dané kapitole výzkumník zabývá, vymezení základních pojmů a teoretických východisek. Dále je vždy popsána metodologická základna, ze které autoři ve svém bádání

vychází, poté je popsána konkrétní práce ve výukové jednotce a jsou uvedeny příklady práce s jednotlivými texty s uvedením dosažených výsledků. Závěrem každé kapitoly je uvedeno shrnutí dané problematiky či komentáře autorů.

Co se týče práce s textem, zaměřují se autoři především na kladení otázek učitelem směrem k žákům. Literární výchova a práce s uměleckým textem má však svá specifika, oproti práci třeba s textem čistě odborným, což je v publikaci rovněž reflektováno. Jedná se o prožitkovou složku komunikace žáka s uměleckým textem a utváření postojů v afektivní rovině žákovy rozvoje. Toho je možné opět dosáhnout kladením vhodných otázek, které nepůjdou jen po povrchu literární ukázky, ale dostanou se do hloubky a umožní žákovi zasadit dílo do hlubšího kontextu (např. ve vztahu k vlastním prožitkům a zkušenostem). V této souvislosti se autoři nevyhýbají ani kontroverzním či závažným tématům, jako to dělá ve čtvrté kapitole „Žiacka recepcia zla tematizovaného v podobe závislosti“ A. Timková Lazurová, která zdůrazňuje zážitkovost v hodinách literatury a vlastní prožitek žáků z četby.

Porozumění ucelenému psanému textu je základním předpokladem úspěšného vyučování a studia nejen českého jazyka, ale je stěžejní pro všechny ostatní obory, protože žáci a studenti jsou nuceni porozumět v závislosti na stupni vzdělávání více či méně komplexním (nejen učebním) textům. Např. autorky druhé kapitoly K. Klímová a V. Vyoralová vycházejí z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů a zdůrazňují potřebu obsazení všech úrovní, aby došlo k pochopení podstaty uměleckého textu a žák byl schopen vstoupit s ním do interakce a plnit návazné úkoly, související s textem (ve vyšších úrovních např. porovnávat dva rozdílné texty či na základě zjištěných informací dokončit příběh).

S tím souvisí výše zmíněná klasifikace dle Blooma, která vyučujícímu umožňuje prostřednictvím aktivních sloves rozpoznat, ve které fázi poznání se žák aktuálně nachází. S aktivními slovesy pracuje také M. Petříková ve čtvrté kapitole.

Autoři v úvodu k monografii zmiňují, že práce s uměleckým textem by neměla být na čistě racionální úrovni, ale měla by přispívat k rozvoji hodnot, vztahů, sebereflexe apod. Publikace by proto mohla sloužit ostatním výzkumníkům, kteří provádí výzkum recepce literárních textů a jejich

prožívání a interpretaci jednotlivcem, protože uvádí mnoho užitečných příkladů typů práce s konkrétními texty, které jsou však aplikovatelné i na ostatní obdobné texty. Z toho důvodu může tato kolektivní monografie pomoci i učitelům v praxi, protože kromě návodů na práci s textem mají k dispozici i metodologii a popis práce v experimentálních skupinách.

V této souvislosti považují za velmi důležité vymezení konkrétních činností pro dosahování jednotlivých úrovní kognitivního osvojení a použití informací, což může učiteli pomoci lépe se orientovat v procesech, probíhajících při učení žáků, čímž mohou dosáhnout hlubšího porozumění textu a zároveň jeho prožití (viz nejvyšší úroveň Bloomovy taxonomie). Učitel se může snáze vymanit ze schematismu, mnohdy nevědomého, kdy má pocit, že žák chápe smysl textu, ale pochopení může být pouze povrchní. Příklady výzkumných šetření mohou dát podnět k zamyšlení i konkrétní postupy, jak u žáků prohloubit pochopení a umožnit osobní prožitek z textu.

Kontakt na autorku recenze:

Mgr. Miroslava Dluhošová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: mirkadluhosova@seznam.cz

Poznámky