CIVILIA: odborná revue pro didaktiku společenských věd
Ročník 9, číslo 2

**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. Karel Konečný, CSc. (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),
doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci),
Dr. hab. Małgorzata Świder (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL)
Dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL),
prof. PeadDr., Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D. (Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, v. v. i.)
prof. Dr. Rudolf Wichard (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, GER).

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

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství Epocha, s. r. o.
Praha 2018

Vychází dvakrát ročně

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

# Obsah

*Jakub CHARVÁT:*
Zastoupení členských zemí Unie v Evropském parlamentu: historie a současnost1 . . . . . 4

*Jan PODZIMEK:*
Pojem „fake news" v českých médiích . . . . . 23

*Miluše RAŠKOVÁ, Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Alena VAVRDOVÁ:*
Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy ve Španělsku ve srovnání v České republice a Číně . . . . . 37

*Pavel KRÁKORA, Pavel KOPEČEK:*
Historické vědomí a jeho role při výuce regionálních dějin . . . . . 60

# Zastoupení členských zemí Unie v Evropském parlamentu: historie a současnost1

Jakub CHARVÁT

# Member States' Representation in the European Parliament: history and present

**Abstract:** The paper presents an analysis of apportionment of seats among Member States of the European Union in the European Parliament in a historical perspective, i.e. since its foundation to the present and beyond, up to the upcoming European elections. The paper is therefore conceived as an idiographic case study of predominantly descriptive character, and its aim is to explain the basic principles of the European Parliament's composition before and after the Lisbon Treaty in terms of territorial representation, and therefore, in terms of the size of the representation, i.e. number of Members of the European Parliament, of each Member State of the European Union in the European Parliament.
**Key Words:** Territorial representation, European Parliament, Lisbon Treaty, Degressive proportionality, Brexit.

## Úvod

Na konci května roku 2019, v pátek 24. a v sobotu 25. května, nás čekají další volby do Evropského parlamentu, které navíc budou oslavou čtyřicetiletého výročí konání přímých voleb poslanců Evropského parlament. Půjde přitom již o čtvrté evropské volby[2], jichž se budou moci zúčastnit i voliči s trvalým pobytem na území České republiky a jejichž prostřednictvím vyšlou své poslance do Evropského parlamentu. Současně se mohou tyto volby stát jakýmsi pokusem o reparát českých voličů za evropské volby předchozí, konané v roce 2014. Česká republika v nich dala o sobě významně vědět, když k volebním urnám dorazila méně než pětina oprávněných voličů, a sice 18,20 %. Průměr všech dvaceti osmi členských zemí Evropské unie přitom byl více než dvakrát vyšší, a sice 42,61 %. Hůře už dopadli pouze voliči na Slovensku, kde volební účast dosáhla 13,05 % oprávněných voličů.

Mohli bychom vyjmenovat řadu důvodů, proč si vedla Česká republika tak špatně ve srovnání s ostatními členskými zeměmi Evropské unie. Někteří politologové odkazují k politickým kampaním před evropskými volbami v roce 2014 v České republice, které byly asi nejméně viditelné a zajímavé ze všech nedávno konaných celostátních voleb, mimo jiné i proto, že postrádala významnější voličsky přitažlivá témata (viz např. Havlík, 2014; Kaniok, 2014; Charvát, 2017). Navíc průzkum provedený Centrem pro výzkum veřejného mínění (CVVM) na začátku června roku 2014, tedy zhruba čtrnáct dní po skončení evropských voleb, přinesl zjištění, že více než polovina respondentů (přes dvaapadesát procent) nezaznamenalo kampaň předcházející volbám do Evropského parlamentu (CVVM, 2014 b). Svou roli dozajista sehrálo i načasování těchto voleb v rámci volebního cyklu v České republice. Nedlouho před evropskými volbami, v říjnu roku 2013, proběhly ostře sledované předčasné volby do Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky (více ke sněmovním volbám z roku 2013 viz Havlík a kol., 2015). Navíc květnové volby do Evropského parlamentu byly již třetími celostátními volbami v řadě, které proběhly během posledních patnácti měsíců, když na začátku roku 2013 proběhla ještě první přímá volba prezidenta republiky (více k prezidentské volbě viz Šedo ed., 2013; Charvát, Just a kol., 2014); a to ještě byly v říjnu roku 2014 na pořadu volby komunální a senátní). Jiní autoři pak připomínají skutečnost, že čeští občané jsou považováni za jedny z nejvíce euroskeptických mezi občany členských zemí Unie (viz např. Filipec, Hurtíková, 2014).

Avšak klíčový problém, který nicméně úzce souvisí s výše jmenovanými faktory, spočívá v nedostatku informací a chybějící skutečné „evropské" debatě v českém veřejném prostoru, jejichž logickým důsledkem

(ale pravděpodobně i příčinou) je jen velmi nízké obecné povědomí českých občanů o poválečném procesu evropské integrace a jeho historických souvislostech, současné Evropské unii, jejích institucích a jejich roli (Charvát, 2017). Zdá se, jako bychom výrazně zaostávali ve výchově k evropanství. Čeští voliči pak mají pocit, že Evropská unie je jim příliš vzdálená, má jen velmi malý vliv na jejich každodenní životy a že jejich hlas není v Evropské unii slyšet, pročež se o unijní politiky, ani evropské volby příliš nezajímají. Například ve výzkumu CVVM z dubna roku 2014 pouze 19 procent respondentů uvedlo, že se zajímají o nadcházející evropské volby (CVVM, 2014a). Podobně pak podle výzkumu téže agentury z počátku června roku 2014 více jak polovina respondentů (padesát pět procent) vypověděla, že se o evropské volby vůbec nezajímá, zhruba třetina (třicet pět procent) deklarovala alespoň malý zájem, zatímco pouze deset procent respondentů uvedlo, že se velmi zajímali o právě proběhlé evropské volby (CVVM, 2014 b). Novinář Jindřich Šídlo proto v této souvislosti vtipně, přesto výstižně konstatoval, že mnoho českých občanů zaregistruje volby do Evropského parlamentu teprve v okamžiku, kdy tyto právě skončily. Politolog Petr Kaniok pak dodává, že se o evropské volby v České republice zajímají pouze ti se skutečným zájmem o politické dění a politici samotní (Kaniok, 2014, s. 14).

Předkládaný text si proto klade za cíl přispět k překonání výše představeného nedostatku, aniž by si ovšem kladl jakékoli hlubší teoretické ambice. Zabývá se jednou z podstatných otázek, která s tematikou evropských voleb souvisí, a sice koho reprezentuje Evropský parlament, zda občany či členské země Evropské unie, neboli jaká je podoba a logika politické reprezentace v Evropském parlamentu, a to se zvláštním zřetelem na velikost zastoupení členských zemí Evropské unie v Evropském parlamentu. Bez pochopení toho, jakým způsobem je ustavován Evropský parlament, totiž můžeme jen stěží správně porozumět významu evropských voleb. Text článku je proto koncipován do podoby idiografické případové studie převážně deskriptivního charakteru, jejíž další struktura je následující. Nejprve se text článku věnuje představení charakteru politické reprezentace v národních parlamentech. Následuje popis zastoupení členských zemí Evropské unie v Evropském parlamentu v historické perspektivě, aby nakonec došlo k rozboru základních



principů, na jejichž základě je ustavován Evropský parlament po vstupu Lisabonské smlouvy v platnost, a představení rozdělení poslaneckých křesel v Evropském parlamentu mezi členské země Evropské unie pro nadcházející evropské volby konané na konci května roku 2019.

## 1 Charakter reprezentace v národních parlamentech: unitární vs. federální státy

Moderní demokratické politické systémy jsou nepředstavitelné bez politické reprezentace. Jedním z klíčových témat jejich výzkumu tak je, jak tato reprezentace vypadá, respektive podle jaké logiky vzniká. Reprezentace proto představuje jeden z nejvýznamnějších konceptů současné politické teorie, je ale také současně jedním z nejkomplexnějších témat; lze k němu přistupovat řadou různých způsobů, je možné jej zkoumat z různých úhlů pohledu a hodnotit podle rozličných kritérií. Například v kontextu studia politických důsledků volebních systémů může být podoba politické reprezentace zkoumána z hlediska jejího stranického složení, nebo s ohledem na to, jakou politickou roli má hrát. V druhém jmenovaném případě tak můžeme rozlišit mezi dvěma základními koncepcemi: reprezentací jako mikrokosmem, podle níž má být parlament jakýmsi zmenšeným a statisticky reprezentativním obrazem společnosti, který myslí, cítí, usuzuje a jedná stejně jako lid jako takový, a reprezentací jako zastupováním (principal-agent conception), kde je důraz kladen na to, aby parlament jednal přesně v souladu se zájmy občanů, protože zastupitelé jsou voleni lidem, aby reprezentovali jeho zájmy (podr. McLean, 1991, s. 173–176).

Protože je ale cílem textu analýza problematiky zastoupení členských zemí Evropské unie v Evropském parlamentu, zaměřuje se tato část textu na představení ještě jiného přístupu k tématu charakteru politické reprezentace, a sice na otázku teritoriální reprezentace. Vycházíme přitom z přesvědčení, že chceme-li analyzovat problematiku složení Evropského parlamentu s ohledem na zastoupení jednotlivých členských zemí, dá se předpokládat jistá podobnost či příbuznost této problematiky se zkušenostmi s ustavováním národních parlamentů ve vztahu k jejich jednotlivým teritoriálním jednotkám.

Je přitom od samého počátku zřejmé, že základní demokratický princip volebního procesu otázku teritoriality přímo nezohledňuje. Hovoří totiž o rovnosti občanů v rámci volebního procesu, když stanovuje pravidlo, že každý volič má stejný počet hlasů, přičemž každý tento hlas má stejnou hodnotu.[3] Tento princip je ovšem problematický přinejmenším ve dvou ohledech; jednak jej není možné ve volební praxi realizovat v čisté podobě, zejména s ohledem na nedělitelný charakter mandátu, jednak se fakticky jedná pouze o jeden z možných principů, jakým jsou ustavovány národní parlamenty (více viz níže).

Z hlediska výzkumu této problematiky je přitom podstatné, jak je organizována vertikální dělba moci v daném politickém systému, zejména zda se jedná o stát unitární nebo federální. Princip rovnosti občanů fakticky odpovídá logice ustavování národních parlamentů v případě unitárních států. Z podstaty jejich fungování ostatně ani není nutné zohledňovat jiné principy reprezentace. Složení národních parlamentů unitárních států tradičně vychází z myšlenky, že volení zastupitelé reprezentují občany jako jedince, pročež si jsou občané (voliči) během hlasování rovni, a to bez ohledu na to, odkud pocházejí. Počet poslanců příslušného volebního teritoria je tak typicky (proporčně) odvozen od podílu obyvatel, voličů či volební účasti v této oblasti, popřípadě jsou hranice volebních obvodů vymezovány tak, aby na jeden mandát připadal přibližně stejný počet obyvatel či voličů. Je sice možné zohlednit vnitřní členění státu, například při vymezování volebních obvodů, i v takovém případě však výchozím principem zůstává požadavek na rovnost občanů. Velmi dobře to ostatně známe například z voleb do české Poslanecké sněmovny; poslanecké mandáty se zde sice rozdělují ve čtrnácti volebních krajích, počet křesel připadajících na jednotlivé volební kraje nicméně není určen předem, nýbrž je proporčně stanoven podle skutečného počtu voličů, kteří přišli v každém z krajů k volebním urnám (viz Zákon č. 247/1995 Sb., § 48).

O poznání složitější je ale problematika přidělování poslaneckých křesel teritoriálním jednotkám v případě států federálních. Ty mají často dvoukomorové parlamenty, přičemž složení jedné z komor tradičně odpovídá logice principu rovnosti občanů, jako je tomu u parlamentů států unitárních. Při obsazování druhých komor je však tato logika uplatňována již spíše výjimečně, například v případě rakouské Spolkové



rady (Bundesrat), protože většina federálních druhých komor tradičně poskytuje stejné parlamentní zastoupení svým teritoriálním jednotkám (státy, kantony apod.). Příkladem budiž případy Senátu v USA, kde je každý stát federace zastoupen dvěma senátory, nebo Rada států (Ständerat, Conseil des États, Consiglio degli Stati) ve Švýcarsku, kde má každý kanton po dvou zastupitelích a každý půlkanton jednoho zástupce. Princip rovnosti občanů je tak v tomto případě nahrazen principem rovnosti teritoriálních jednotek, a to bez ohledu na velikost jejich populace (srov. Allen, Taagepera, 2017, s. 22).

Zcela specifický případ pak představuje německá Spolková rada (Bundesrat), v jejímž případě se setkáváme s modelem, který do jisté míry kombinuje oba výše představené principy, tedy rovnost občanů a rovnost spolkových zemí, v rámci jediné parlamentní komory. V praxi je to realizováno tak, že spolkové země jsou rozděleny do čtyř skupin podle velikosti své populace; spolkové země s počtem obyvatel do dvou milionů rozdělují tři mandáty, na spolkové země s populací od dvou milionů do pěti milionů obyvatel připadají čtyři poslanci, obyvatelstvo od pěti milionů do sedmi milionů znamená pět zastupitelů a populačně větší země disponují šesti poslanci ve Spolkové radě. Výsledkem je, že vetší spolkové země mají větší zastoupení, aniž by ovšem bylo dosaženo poměrného rozdělení křesel mezi teritoriální jednotky. S klesající velikostí spolkové země z hlediska velikosti populace klesá průměrný počet obyvatel potřebný na obsazení jednoho mandátu, jakkoli rozdělení spolkových zemí do skupin způsobuje, že degresivní princip není naplněn zcela ideálně, jak je například zřejmé z porovnání průměrného počtu obyvatel na mandát v případě Hamburku, Durynska a Saska-Anhaltska (viz tab. 1).

*Tab. 1: Velikost zastoupení spolkových zemích ve Spolkové radě v Německu*

| Spolková země | Počet obyvatel k 31. 12. 2015 | Počet poslanců | Průměr obyvatel na mandát |
|---|---|---|---|
| Brémy | 671 489 | 3 | 223 829,67 |
| Sársko | 995 597 | 3 | 331 865,67 |
| Meklenbursko-Přední Pomořansko | 1 612 362 | 3 | 537 455,67 |
| Hamburk | 1 787 408 | 3 | 595 802,67 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Durynsko | 2 170 714 | 4 | 542 678,50 |
| Sasko-Anhaltsko | 2 245 470 | 4 | 561 367,50 |
| Braniborsko | 2 484 826 | 4 | 621 206,50 |
| Šlesvicko-Holštýnsko | 2 858 714 | 4 | 714 678,50 |
| Berlín | 3 520 031 | 4 | 880 007,25 |
| Porýní-Falc | 4 052 803 | 4 | 1 013 200,75 |
| Sasko | 4 084 851 | 4 | 1 021 212,25 |
| Hesensko | 6 176 172 | 5 | 1 235 234,40 |
| Dolní Sasko | 7 926 599 | 6 | 1 321 099,83 |
| Bádensko-Württembersko | 10 879 618 | 6 | 1 813 269,67 |
| Bavorsko | 12 843 514 | 6 | 2 140 585,67 |
| Severní Porýní-Vestfálsko | 17 865 516 | 6 | 2 977 586,00 |
| Spolková republika Německo | 82 175 684 | 69 | 1 190 951,94 |

Zdroj dat: *Statistische* Ämter *des Bundes und der Länder Gemeinsames Statistikportal*.

## 2 Zastoupení členských zemí v Evropském parlamentu v historické perspektivě

Jestliže je tedy v unitárních státech význam problematiky zastoupení teritoriálních jednotek většinou významně potlačen, v případě federálních států představuje teritoriální reprezentace jeden z jejich základních principů. Význam tohoto principu se logicky dále umocňuje, přeneseme-li pozornost ze státní úrovně na úroveň mezinárodních organizací sestávajících z více suverénních národních států. Zde se stává otázka, zda mají poslanci mezinárodního parlamentního shromáždění reprezentovat spíše občany nebo státy, ještě akutnější.

Specifickou mezinárodní organizací v tomto smyslu je Evropská unie; od roku 1952 disponuje společným shromážděním členských zemí[4], navíc od roku 1979 přímo voleným, které tak představuje vůbec první mezinárodní (nadnárodní) parlamentní shromáždění na světě usilující o realizaci demokratické politické reprezentace. Jestliže ale federální státy většinově řeší otázku nerovností v politické reprezentaci ustavováním dvoukomorových parlamentů, Evropský parlament musí tyto nerovnosti řešit v rámci jediné komory. Je navíc třeba si uvědomit, že ačkoli



Lisabonská smlouva zavedla obecné principy pro rozdělování křesel mezi členské země Evropské unie v Evropském parlamentu (viz níže), evropská legislativa fakticky neuvádí konkrétní pravidla pro jejich rozdělení. Výsledná podoba složení Evropského parlamentu je tak od samého počátku procesu evropské integrace kompromisním řešením vzešlým z jednání čelných představitelů členských zemí v rámci mezinárodních mezivládních konferencí. Přestože počet parlamentních křesel přímo neovlivňuje sílu jednotlivým členských zemí Unie v rozhodovacím procesu, představuje právě otázka velikosti jejich parlamentního zastoupení tradičně jedno z nejsložitějších a nejproblematičtějších témat těchto jednání.

Výchozí strategie pro rozdělení křesel mezi zakladatelské členské země byla ve své podstatě obdobná, jako je tomu v případě německé Spolkové rady. Zakladatelské země byly rozděleny do tří skupin podle velikosti své populace a podle toho jim byla přidělena místa ve Společném shromáždění Evropského společenství uhlí a oceli, aniž by ale došlo k poměrnému rozdělení křesel mezi zakladatelské země; na Lucembursko tak připadla čtyři křesla, Belgie a Nizozemí měly po deseti zástupcích a Itálie, Francie a Německo získaly osmnáct reprezentantů ve Společném shromáždění. Jeho transformace v Evropské parlamentní shromáždění v důsledku Římských smluv, ani první rozšíření Společenství na této logice nic nezměnily, pouze se navyšoval dílčí i celkový počet poslanců. Římské smlouvy navýšily celkový počet křesel na sto čtyřicet dva, přičemž šest mandátů připadlo Lucembursku, po čtrnácti křeslech Belgii a Nizozemí a Francie, Itálie a Německo navýšily své dosavadní zastoupení na dvojnásobek. Přistoupením Dánska, Irska a Spojeného království v roce 1973 se zvýšil celkový počet poslanců na 198, když se Spojené království zařadilo do skupiny velkých zemí s šestatřiceti mandáty, zatímco Dánsko a Irsko utvořily samostatnou skupinu malých zemí s deseti křesly v Evropském parlamentu.

Poprvé byla tato logika rozdělování křesel narušena až v souvislosti s prvními přímými evropskými volbami konanými v roce 1979, kdy došlo k dalšímu navýšení celkového počtu poslanců Evropského parlamentu na čtyři sta deset, přičemž se předpokládalo, že Lucembursku zůstane šest mandátů, populačně malé země (Dánsko a Irsko) budou mít po patnácti křeslech, středně velké země (Belgie a Nizozemí) po pětadvaceti

mandátech a velké členské země (Francie, Itálie, Německo a Spojené království) po jedenaosmdesáti poslancích. S tím ovšem nesouhlasilo Dánsko, které pro sebe požadovalo mandát navíc pro Grónsko. Belgická politická reprezentace se nakonec ve snaze o nalezení kompromisu vzdala jednoho svého mandátu v Evropském parlamentu ve prospěch Grónska (po odchodu Grónska z Unie v roce 1985 jej však nezískala Belgie zpět).

Tím se tedy dosavadní mechanismus narušil. I posléze je sice možné vysledovat tendence přidělovat některým novým členským zemím stejný počet mandátů jako u podobně populačně velkých členských zemí (počet portugalských, řeckých, českých a maďarských poslanců svázán s velikostí belgické reprezentace, Finsko a Slovensko mají od svého vstupu do Evropské unie stejný vývoj počtu poslanců jako Dánsko, Litva jako Irsko a Estonsko a Kypr jako Lucembursko), v řadě případů tomu tak ovšem nebylo (Španělsko, Rakousko, Švédsko, Lotyšsko, Slovinsko, Bulharsko a Rumunsko). Nedávná jednání o rozdělení křesel v důsledku Brexitu však zachovala jen některé z těchto skupin (Belgie s Českou republikou, Maďarskem, Portugalskem a Řeckem, dále Dánsko s Finskem a Slovenskem a Kypr s Lucemburskem; viz tab. 2).

*Tab. 2: Vývoj zastoupení členských zemí v Evropském parlamentu od roku 1952*

| | 1952 | 1958 | 1973 | 1979 | 1984 | 1987 | 1995 | 2004 | 2007 | 2009 | 2014 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Belgie | 10 | 14 | 14 | 24 | 24 | 24 | 25 | 24 | 24 | 22 | 21 |
| Francie | 18 | 36 | 36 | 81 | 81 | 81 | 87 | 78 | 78 | 74 | 74 |
| Itálie | 18 | 36 | 36 | 81 | 81 | 81 | 81 | 78 | 78 | 73 | 73 |
| Lucembursko | 4 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Německo | 18 | 36 | 36 | 81 | 81 | 81 | 99 | 99 | 99 | 96 | 96 |
| Nizozemí | 10 | 14 | 14 | 25 | 25 | 25 | 31 | 27 | 27 | 26 | 26 |
| Dánsko | - | - | 10 | 16 | 16 | 16 | 16 | 14 | 14 | 13 | 13 |
| Irsko | - | - | 10 | 15 | 15 | 15 | 15 | 13 | 13 | 12 | 11 |
| Spojené království | - | - | 36 | 81 | 81 | 81 | 87 | 78 | 78 | 73 | 73 |
| Řecko | - | - | - | - | 24 | 24 | 25 | 24 | 24 | 22 | 21 |
| Portugalsko | - | - | - | - | - | 24 | 25 | 24 | 24 | 22 | 21 |
| Španělsko | - | - | - | - | - | 60 | 64 | 54 | 54 | 54 | 54 |
| Finsko | - | - | - | - | - | - | 16 | 14 | 14 | 13 | 13 |
| Rakousko | - | - | - | - | - | - | 21 | 18 | 18 | 19 | 18 |
| Švédsko | - | - | - | - | - | - | 22 | 19 | 19 | 20 | 20 |
| Česká republika | - | - | - | - | - | - | - | 24 | 24 | 22 | 21 |
| Estonsko | - | - | - | - | - | - | - | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Kypr | - | - | - | - | - | - | - | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Litva | - | - | - | - | - | - | - | 13 | 13 | 12 | 11 |
| Lotyšsko | - | - | - | - | - | - | - | 9 | 9 | 9 | 8 |
| Maďarsko | - | - | - | - | - | - | - | 24 | 24 | 22 | 21 |
| Malta | - | - | - | - | - | - | - | 5 | 5 | 6 | 6 |
| Polsko | - | - | - | - | - | - | - | 54 | 54 | 51 | 51 |
| Slovensko | - | - | - | - | - | - | - | 14 | 14 | 13 | 13 |
| Slovinsko | - | - | - | - | - | - | - | 7 | 7 | 8 | 8 |
| Bulharsko | - | - | - | - | - | - | - | - | 18 | 18 | 17 |
| Rumunsko | - | - | - | - | - | - | - | - | 35 | 33 | 32 |
| Chorvatsko | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 11 |
| EU | 78 | 142 | 410 | 434 | 518 | 567 | 626 | 732 | 785 | 751 | 751 |

Pozn.: Sloupec 2019 pracuje s rozdělením křesel mezi členské země Unie tak, jak jej přijaly Výbor pro ústavní záležitosti a plénum Evropského parlamentu v první polovině roku 2018.

## 3 Lisabonská smlouva a zastoupení členských zemí v Evropském parlamentu

Navíc Lisabonská smlouva zavedla, jako vůbec první oficiální unijní dokument, obecné principy pro rozdělování křesel mezi členské země Evropské unie, aniž by ovšem specifikovala příslušné procedury. Současné rozložení parlamentních křesel mezi členské země Evropské unie by tak mělo být především odvozeno od následujících dvou odstavců Lisabonské smlouvy: „Občané jsou na úrovni Unie přímo zastoupeni v Evropském parlamentu“ (čl. 10, odst. 2 Smlouvy o Evropské unii) a „Evropský parlament se skládá ze zástupců občanů Unie. Jejich počet nesmí překročit sedm set padesát, nepočítaje předsedu. Zastoupení občanů je zajištěno poměrným sestupným způsobem, přičemž je stanovena minimální hranice šesti členů na členský stát. Žádnému členskému státu

nesmí být přiděleno více než devadesát šest míst“ (čl. 14, odst. 2 Smlouvy o Evropské unii). Na první pohled tak může vznikat jisté pnutí mezi jednotlivými požadavky formulovanými Lisabonskou smlouvou.

První podmínka definuje Evropský parlament jako těleso zastupující občany Evropské unie, což by mohlo implikovat požadavek na aplikaci principu rovnosti občanů při vytváření zastoupení v Evropském parlamentu. A to tím spíše, že předcházející článek Smlouvy hovoří o tom, že „(v)e všech svých činnostech dodržuje Unie zásadu rovnosti svých občanů (…)“ (Smlouva o Evropské unii, čl. 9). Tomuto principu ovšem výsledné rozdělení křesel neodpovídá. V takovém případě by totiž měly populačně velké členské země Unie nárok na výrazně vyšší počet poslaneckých křesel v Evropském parlamentu, než jakým ve skutečnosti disponují, zatímco populačně menší členské země by musely obsazovat méně mandátů, než mají v současnosti (viz tab. 3).

*Tab. 3: Model poměrného zastoupení v roce 2014 při aplikaci principu rovnosti občanů*

| členská země | poslanců 2014 | poslanců model | rozdíl oproti realitě |
|---|---|---|---|
| Německo | 96 | 120 | +24 |
| Francie | 73 | 97 | + 23 |
| Spojené království | 73 | 95 | + 22 |
| Itálie | 73 | 90 | + 17 |
| Španělsko | 54 | 69 | + 15 |
| Polsko | 51 | 57 | + 6 |
| Rumunsko | 32 | 29 | - 3 |
| Nizozemí | 26 | 25 | - 1 |
| Belgie | 21 | 17 | - 4 |
| Česká republika | 21 | 16 | - 5 |
| Řecko | 21 | 16 | - 5 |
| Maďarsko | 21 | 15 | - 6 |
| Portugalsko | 21 | 15 | - 6 |
| Švédsko | 20 | 14 | - 6 |
| Rakousko | 18 | 13 | - 5 |
| Bulharsko | 17 | 11 | - 6 |
| Dánsko | 13 | 8 | - 5 |
| Finsko | 13 | 8 | - 5 |
| Slovensko | 13 | 8 | - 5 |
| Irsko | 11 | 7 | - 4 |
| Chorvatsko | 11 | 6 | - 5 |
| Litva | 11 | 4 | - 7 |
| Lotyšsko | 8 | 3 | - 5 |
| Slovinsko | 8 | 3 | - 5 |
| Estonsko | 6 | 2 | - 4 |
| Kypr | 6 | 1 | - 5 |
| Lucembursko | 6 | 1 | - 5 |
| Malta | 6 | 1 | - 5 |

Zdroj: vlastní výpočty autora s využitím dat z Eurostat.

Protože Evropskou unii tvoří z větší části spíše méně lidnaté země, podreprezentace se týká pouze několika nejlidnatějších členských zemí Unie. Od zavedení přímých voleb v roce 1979 tak mezi podreprezentované země v Evropském parlamentu patří Německo, Spojené království, Itálie a Francie, ke kterým se po svém přistoupení do Společenství přidaly Španělsko (s výjimkou evropských voleb konaných v roce 1994) a Polsko. Z předchozí tabulky je přitom zřejmé, jak moc podreprezentované jsou nejlidnatější členské země Evropské unie. Pokud by neplatila omezení stanovená Lisabonskou smlouvou (poměrné sestupné zastoupení a nanejvýš šestadevadesát křesel v Evropském parlamentu pro jednu členskou zemi Unie), v evropských volbách konaných v roce 2014 by se v Německu obsazovalo sto dvacet poslaneckých míst a ve Francii devadesát sedm mandátů (při aplikaci principu rovnosti občanů).

V současnosti je tedy v Evropském parlamentu podreprezentováno „pouze“ šest populačně největších členských zemí, zatímco zbývajících dvacet dva zemí je více či méně nadreprezentováno. Přitom pouze v případě Rumunska a Nizozemí (od roku 2004) se blíží podíly počtu poslanců z celkového počtu míst v Evropském parlamentu podílům tamního obyvatelstva z celkové populace Unie. Mezi (poměrně výrazně) nadreprezentované země v Evropském parlamentu patří i Česká republika, když ve funkčním období let 2014 až 2019 obsadila o pět poslaneckých křesel více, než by odpovídalo podílu velikosti její populace na celkovém počtu obyvatel Evropské unie.

Současně modelová situace představená v tabulce 3 názorně zobrazuje další problematický moment případného poměrného zastoupení členských zemí Evropské unie v Evropském parlamentu; šest nejméně

lidnatých členských zemí Unie by v takovém případě obsazovalo od jednoho do tří mandátů v Evropském parlamentu, přičemž tři populačně nejmenší členské země Unie by zde měly právě jednoho zástupce. Celkem by pak těchto šest zemí obsadilo jen jedenáct poslaneckých míst, což je méně než 1,5 procenta z celkového počtu křesel v Evropském parlamentu, čímž by bylo jejich zastoupení spíše pouze symbolické a ve své podstatě marginální. Mají-li tak populačně nejmenší členské země Unie disponovat relevantním postavením v Evropském parlamentu, nezbývá, než jim zajistit (významnou) nadreprezentaci.

Ostatní výše jmenované podmínky uvedené v Lisabonské smlouvě proto přesouvají pozornost spíše k zastoupení jednotlivých členských zemí (viz čl. 14). Navíc v případě Evropského parlamentu, na rozdíl od většiny federálních států, je nutné tento problém uvažovat v podmínkách existence jediné parlamentní komory. Tím ovšem nemá být řečeno, že současné fungování Evropské unie odpovídá federálnímu uspořádání, a to mimo jiné proto, že institucionální aranžmá i styl jednání a rozhodování, na nichž je Evropská unie založena, je ve skutečnosti o poznání složitější než klasický federální model. Druhá podmínka proto nehovoří o rovném zastoupení členských zemí, nýbrž předpokládá poměrný sestupný způsob jejich reprezentace, což je dále podtrženo stanovením nejnižšího a nejvyššího možného počtu poslanců Evropského parlamentu za členský stát. Zásada poměrného sestupného zastoupení tak umožňuje překonat výše nastíněné pnutí, když v sobě kombinuje oba výše představené základní principy pro ustavování parlamentní reprezentace.

Požadavek sestupné poměrnosti (degressive proportionality) zastoupení členských zemí Unie v evropském parlamentu nicméně zůstává spíše abstraktním pojmem, který je potřeba dále upřesnit. Toho si byli vědomi i sami představitelé Evropského parlamentu, pročež v říjnu roku 2007 vznikla v rámci Výboru pro ústavní záležitosti zpráva o složení Evropského parlamentu, jejímiž zpravodaji se stali Alain Lamassoure a Adrian Severin. Podle této zprávy se má zásada sestupné poměrnosti při ustavování Evropského parlamentu uplatňovat tak, že „minimální a maximální počet, který Smlouva stanoví, musí být plně využit, aby se spektrum křesel v Evropském parlamentu co nejméně odlišovalo od spektra obyvatel Evropské unie; čím lidnatější je určitý stát, tím vyšší počet křesel má právo



obsadit; čím lidnatější je určitý stát, tím vyšší počet obyvatel zastupuje každý z jeho poslanců“ (Lamassoure, Severin, 2007). Rozhodnutí Rady o složení Evropského parlamentu z června roku 2013 pak dále upřesňuje toto ustanovení v tom smyslu, že „poměr mezi počtem obyvatel a počtem míst jednotlivých členských států před zaokrouhlením na celá čísla se liší v závislosti na lidnatosti státu tak, aby každý poslanec Evropského parlamentu z lidnatějšího členského státu zastupoval více občanů než poslanec z méně lidnatého státu a naopak, aby platilo, že čím je členský stát lidnatější, tím má nárok na více míst“ (Evropská rada, 2013, čl. 1). Z toho tedy vyplývají další dva požadavky pro ustavování Evropského parlamentu, které upřesňují způsob, jakým se mají rozdělovat parlamentní křesla mezi jednotlivé členské země Evropské unie; populačně větší země nesmí obsazovat menší počet mandátů než populačně menší země, přičemž s rostoucím počtem obyvatel narůstá průměrný počet obyvatel na mandát v Evropském parlamentu a naopak. Nicméně stále chybí trvalý a politicky nestranný algoritmus, který by umožňoval před každými evropskými volbami přerozdělit mandáty mezi členské země s ohledem na případné sociodemografické změny (velikost populace), a to bez nutnosti projednávat tuto otázku na mezivládních konferencích, jako tomu bylo doposud.

## 4 Složení Evropského parlamentu po volbách konaných v roce 2019

Chystaný odchod Spojeného království z Evropské unie znamená, mimo jiné, nutnost vyřešit otázku, jak bude naloženo s třiasedmdesáti mandáty, které připadly v právě končícím funkčním období poslancům zvolených na území Spojeného království. Nabízelo se přitom hned několik možností, jak s uvolněnými mandáty naložit. Protože Lisabonská smlouva hovoří pouze o nejvyšším možném počtu poslanců Evropského parlamentu, jednou z možných cest bylo zachování stávajícího rozložení křesel mezi členské země s tím, že se pro funkční období let 2019 až 2024 pouze sníží celkový počet míst v Evropském parlamentu o sedmdesát tři poslanců. Opačnou variantou bylo rozdělit všech sedmdesát tři uvolněných míst mezi ostatní členské země Unie. V takovém případě by ale jakékoli budoucí přerozdělení křesel v Evropském parlamentu, ať

již kvůli přistoupení nové členské země do Evropské unie, (výraznější) změně ve velikosti populace či v důsledku nespokojenosti s velikostí zastoupení u některé ze stávajících členských zemí, znamenalo nutnost revidovat křehkou „rovnováhu" ve složení Evropského parlamentu nebo Lisabonskou smlouvu ve smyslu nejvyššího možného počtu poslanců, a tím v obou případech otevřít pomyslnou Pandořinu skříňku. Jako nejschůdnější se tak jevila varianta rozdělit pouze část z uvolněných míst, zatímco zbytek zůstane neobsazen, díky čemuž by mohla být v budoucnu tato prázdná křesla podle potřeby využita. Takové řešení přitom ponechávalo dostatečný prostor k realizaci požadavku na poměrné sestupné zastoupení v Evropském parlamentu.

A právě poslední jmenovaná varianta, to znamená přerozdělit pouze část uvolněných křesel, byla nakonec zvolena. Někteří poslanci Evropského parlamentu se pokusili využít této varianty k tomu, že kromě přerozdělení mandátů za účelem dosažení sestupné poměrnosti měla být část uvolněných křesel využita k zavedení nadnárodních kandidátních listin (*transnational lists*) předkládaných v jednom společném celounijním volebním obvodu, v němž by se rozdělovalo celkem pětadvacet mandátů. Ačkoli tento návrh opakovaně podpořil i francouzský prezident Emmanuel Macron a jeho schválení doporučil Výbor pro ústavní záležitosti Evropského parlamentu, k jeho přijetí nedošlo, a to především pro nesouhlas Evropské lidové strany a euroskeptických a nacionalistických stran. Namísto toho byla zvolena varianta přerozdělit „pouze" dvacet sedm ze sedmdesáti tří uvolněných míst, zatímco zbývajících čtyřicet šest křesel zůstane neobsazených, čímž by se pro volby konané v roce 2019 snížil celkový počet členů Evropského parlamentu na sedm set pět poslanců.

Ačkoli počet přerozdělovaných křesel odpovídá počtu členů Evropské unie po Brexitu, neznamená to, že by si měla každá členská země polepšit právě o jeden mandát. Německé zastoupení už je nyní na nejvyšší možné hranici, kterou umožňuje Lisabonská smlouva, a nejmenší členské země, stejně jako některé další populačně menší členské země Evropské unie jsou již nyní v Evropském parlamentu natolik nadreprezentované[5], že další zvětšení velikosti jejich zastoupení v Evropském parlamentu by nedávalo příliš smysl. Některé členské země tak budou i v následujících volbách obsazovat stejný počet mandátů jako v roce 2014 (Belgie dvacet jedna, Bulharsko sedmnáct, Česká republika dvacet jedna, Kypr šest, Litva jedenáct, Lotyšsko osm, Lucembursko šest, Maďarsko dvacet jedna, Malta šest, Německo devadesát šest, Portugalsko dvacet jedna, Slovinsko osm a Řecko dvacet jedna mandátů), zatímco jiné členské země Unie si oproti stávajícímu stavu polepší, ať už o jedno křeslo (Dánsko na čtrnáct míst, Estonsko na sedm, Finsko na čtrnáct, Chorvatsko na dvanáct, Polsko na dvaapadesát, Rakousko na devatenáct, Rumunsko na třicet tři, Slovensko na čtrnáct a Švédsko na dvacet jedna mandátů), dvě křesla (Irsko na třináct míst), tři mandáty (Itálie na sedmdesát šest a Nizozemí na dvacet devět míst), nebo o pět míst v Evropském parlamentu (Španělsko na padesát devět poslanců a Francie na sedmdesát devět poslanců).



## Závěr

Výchozím principem pro ustavování Evropského parlamentu ve smyslu velikosti zastoupení jednotlivých členských zemí Evropské unie (počtu poslanců Evropského parlamentu) je princip sestupné poměrnosti. Ačkoli byl tento princip poprvé oficiálně definován teprve textem Lisabonské smlouvy, docházelo fakticky k jeho realizaci při ustavování Evropského parlamentu již od okamžiku jeho vzniku. Stále se ovšem jedná o definici ve své podstatě pouze obecnou. Lisabonská smlouva sice hovoří o přímém zastoupení občanů na úrovni Evropské unie v Evropském parlamentu, které je zajištěno poměrným sestupným způsobem, konkrétní algoritmus, jenž by určoval rozložení křesel v Evropském parlamentu mezi členské země Evropské unie, však dosud v unijním právu chybí. A to i přesto, že Evropská rada vyzvala již v červnu roku 2013 Evropský parlament, aby předložil návrh na trvalý a politicky nestranný způsob přerozdělování křesel.

Jak je z označení charakteru reprezentace v Evropském parlamentu, takzvaného poměrného sestupného zastoupení, zřejmé, stávající unijní legislativa předpokládá nepoměrné (nerovné) zastoupení občanů v Evropském parlamentu napříč jednotlivými členskými zeměmi Evropské unie, přičemž některé členské země Unie jsou v důsledku existence tohoto principu významně podreprezentované ve vztahu k podílu velikosti své

populace na celkovém počtu obyvatel Evropské unie, zatímco jiné členské země Unie jsou naopak nadreprezentované. Protože Evropskou unii tvoří z větší části spíše méně lidnaté země, podreprezentace se v současnosti týká pouze šesti nejlidnatějších členských zemí Evropské unie (Německa, Francie, Spojeného království, Itálie Španělska a Polska). Zbývajících dvaadvacet členských zemí Evropské unie, je v současnosti více či méně nadreprezentováno, a to včetně České republiky, která dnes v Evropském parlamentu obsazuje o pět poslaneckých křesel více, než by odpovídalo jejímu podílu velikosti populace na celkovém počtu obyvatel Evropské unie. Tato situace přitom zůstane zachována i pro evropské volby nadcházející, pouze se v důsledku odchodu Spojeného království z Evropské unie sníží celkový počet podreprezentovaných členských zemí Evropské unie z šesti na pět.

**Poznámky:**

[1] Předložený text je dílčím výstupem z projektu „Zastoupení evropských občanů? Geografie evropských voleb, degresivní proporcionalita a zastoupení členských zemí v EP“ financovaného Grantovou agenturou České republiky (reg. č. 18-09161S).

[2] Sousloví „evropské volby“ bude pro zjednodušení v tomto textu užíváno jako synonymum pro volby do Evropského parlamentu.

[3] Většina volebních systémů umožňuje voličům udělovat právě jeden hlas, proto se můžeme často setkat s následující formulací této poučky: „jeden volič – jeden hlas – jedna hodnota“. Jedná se nicméně o zjednodušení skutečnosti, protože existují i volební systémy, například různé příklady personalizovaných volebních systémů poměrného zastoupení a smíšených volebních systémů, které umožňují voličům udělovat dva různé hlasy (více k problematice volebních systémů např. Chytilek *et al.*, 2009; Cabada – Charvát, Stulík, 2015, s. 169–192).

[4] Konkrétně se jedná o: Společné shromáždění Evropského společenství uhlí a oceli (od jeho oficiálního ustavení dne 10. září 1952 až do února 1958), Evropské parlamentní shromáždění (od března 1958 až do jeho přejmenování v roce 1962) a konečně Evropský parlament od roku 1962.



[5] V evropských volbách konaných v roce 2014 měla Francie jako nejvíce podreprezentovaná členská země 12,5× vyšší průměr počtu obyvatel na mandát než Malta, nejvíce nadreprezentovaná země, a skoro desetkrát vyšší než Lucembursko.

**Literatura a zdroje:**

ALLEN, T. J., TAAGEPERA, R. Seat allocation in federal second chambers: Logical models in Canada and Germany. In *Mathematical Social Sciences*, 2017, Vol. 87, pp. 22–30.

CABADA, L., CHARVÁT, J., STULÍK, O. *Současná komparativní politologie: klíčové koncepty*. Plzeň, Praha: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Metropolitan University Prague Press, 2015.

CVVM. Občané o volbách do Evropského parlamentu – duben 2014, 2014a [cit. 15-12-2018]. Dostupné na: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7216/f3/pv140418.pdf.

CVVM. Občané o kampani k volbám do Evropského parlamentu – červen 2014, 2014 b [cit. 15-12-2018]. Dostupné na: http://cvvm.soc.cas.cz/en/media/com_form2content/documents/c1/a7043/f3/pv140703.pdf.

EVROPSKÁ RADA. Rozhodnutí Evropské rady ze dne 28. června 2013, kterým se stanoví složení Evropského parlamentu (2013/312/EU). In Úřední věstník Evropské unie, L 181, 2013, s. 57–58.

FILIPEC, O., HURTÍKOVÁ, H. Media reflections of Euro myths in the Czech Republic. In *Contemporary European Studies*, 2014, roč. 9, č. 1, s. 45–67.

HAVLÍK, V. *Volby do Poslanecké sněmovny 2013*. Brno: Mezinárodní politologický ústav, Masarykova univerzita v Brně, 2015.

HAVLÍK, V. The Czech Republic: Where all the Voters Gone? In DE SIO, L., EMANUELE, V., MAGINI, N. (eds.) *The European Parliament Elections of 2014*. Roma: Centro Italiano Studi Elettorali, 2014.

CHARVÁT, J. Content emptiness, low media coverage, exhausted parties and indifferent voters: an invisible 2014 European Parliamentary election campaign in the Czech Republic. In BOICU, R., BRANEA, S., STEFANEL, A. (eds.) *Political Communication and European Parliamentary Elections in Times of Crisis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2017.

CHARVÁT, J, JUST, P. a kol. *První přímá volba prezidenta ČR v roce 2013: cesta k jejímu zavedení a okolnosti a důsledky první přímé volby*. Praha: Metropolitan University Press, 2014.

CHYTILEK, R. *et al. Volební systémy.* Praha: Portál, 2009.

KANIOK, P. The Czech Republic 2014 European Parliament Election: Voters gone out, new parties in. In *Political Preferences*, 2014, Vol. 9, pp. 7–20.

LAMASSOURE, A., SEVERIN, A. *Zpráva o složení Evropského parlamentu (2007/2169(INI))*, 3. říjen 2007.

MCLEAN, I. Forms of Representation and Systems of Voting. In HELD, D. (ed.) *Political Theory Today*. Cambridge: Stanford University Press, 1991.

*Smlouva o Evropské unii. Konsolidovaná verze – ve znění Lisabonské smlouvy*, 2007.

*Statistische* Ämter *des Bundes und der Länder Gemeinsames Statistikportal, Fläche und Bevölkerung nach Ländern* [cit. 2018-08-08]. Dostupné na: https://www.statistikportal.de/de/bevoelkerung/flaeche-und-bevoelkerung.

ŠEDO, J. (ed.) České prezidentské volby v roce 2013. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2013.

*Zákon č. 247/1995 Sb., o volbách do Parlamentu České republiky a o změně a doplnění některých dalších zákonů*.

**Kontakt na autora příspěvku:**

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





# Pojem „fake news“ v českých médiích

Jan PODZIMEK

## The term „fake news“ in the Czech media

**Abstract:** This study deals the analysis of fake news as a semiotic sign, and it analyses different ways of its representation. It takes up a position of the social constructionism, e.g. the opinion that an interpretation of a certain phenomenon might have a direct influence on its objectification in the social reality. Therefore I reconstruct the semantic level of fake news using a thorough analysis of its representations. However, this study is not limited only to the semantic level, but it occupies with syntactic and pragmatic levels, too. The analysis contains a typology of spotted ways of representation, and a description of associated connotations. The conclusion is focused on the resulting image of fake news, on their consistent and disparate elements, and on their explanation.
**Key Words:** Fake news, Semiotic analysis, Semiotics, Czech media

### Úvod

Takzvané fake news čili falešné zprávy jsou v dnešní době velmi diskutovaným fenoménem. Ovšem už samotný fakt, že před ně bývá kladeno slovo „takzvaný“, popřípadě bývají doprovázeny českým překladem, svědčí o tom, že jde o nový termín, který se ještě plně nevžil. Úkolem českých médií je nyní tento pojem představit svým publikům, aby je bylo možné

informovat o řadě událostí, které jsou s ním spojovány. Z tohoto hlediska se nyní média ocitla v klíčovém okamžiku, neboť způsob, jakým budou s tímto termínem zacházet, ovlivní postoj společnosti k němu a částečně i k řadě dalších souvisejících pojmů. Proto jsem se rozhodl provést analýzu pojmu „fake news", zmapovat, co je pod ním prezentováno a co je s ním spojováno, protože to může ve výsledku ovlivnit celkové vnímání fake news ve společnosti, tj. nejen význam pojmu, ale i hodnotové ukotvení. Věci se totiž mohou často stát tím, za co je považujeme, právě proto, že je za to považujeme.

## 1 Záměr výzkumu, metoda a zkoumaný vzorek

Záměrem výzkumu bylo odpovědět na otázku, jak je ve vybraných českých médiích reprezentován pojem „fake news". Tuto otázku lze přesněji rozdělit na podotázky, co je pod tímto pojmem prezentováno a jak je to prezentováno. Součástí tohoto úsilí bylo také zmapovat sémantický rozsah tohoto pojmu, a to včetně konotací, které se k němu váží. Cílem ovšem nebylo vytvořit všeobjímající definici fake news, což by ostatně ani nebylo možné.

Použitou metodou je lingvisticko-sémiotická analýza reprezentace pojmu. V tomto případě jsem se zaměřil na zkoumání toho, jakým způsobem je označované o významu „fake news"1 reprezentováno v textu. Jak uvidíme níže, nejde jen o zkoumání označujících, ale i o rozbor ostatních částí textu, které dokreslují představu o významu pojmu, ať už na úrovni dílčích vysvětlování, popisů a definic, tak na úrovni konotací. Výsledkem aplikace metody bylo vypozorování dvanácti způsobů reprezentace pojmu „fake news" a jejich kategorizace do tří skupin podle sémiotického principu reprezentace. Kromě toho jsem vytvořil i přehled konotací, které však nelze označit za reprezentace samotné. Součástí metody je i rozbor řečnických figur.

Vzhledem k tomu, že použitá metoda je rekonstrukcí (nejen) sémantického rozměru znaku, nevycházel jsem z žádných definic kromě té nejobecnější, totiž že fake news jsou záměrně nepravdivé informace (Rose-Wiles, 2018, s. 200–201). Důvodem je propojení výzkumu s pragmatickou rovinou používání znaků, kdy čtenáři ani novináři jistě



nepoužívají termín „fake news" v podobě definované některým mediálním či jiným analytikem, ale drží se prostě obecného jazyka.

Ve studii vycházím z teorie sociálního konstruktivismu, který tvrdí, že uchopení pojmu společností může změnit celkové vnímání daného předmětu reprezentovaného oním pojmem. V tomto smyslu nyní nastala specifická situace, kdy česká média seznamují publika s novým pojmem. Autoři *Sociální konstrukce reality* označují za nejzásadnější instituci pro objektivizaci sociální reality přirozený jazyk (Berger a Luckmann, 1999, s. 70), což je právě předmět mého zkoumání.

Jako výzkumný vzorek byly použity články z prvního čtvrtletí roku 2018 (1. leden–31. březen) ze zpravodajských serverů aktualne.cz, blesk.cz a lidovky.cz obsahující klíčové sousloví „fake news". Použitá databáze Newton Media jich nalezla celkem 60 (aktualne.cz 19, blesk.cz 22 a lidovky.cz 19).

### *1.1 Reprezentace skrze synonymii*

První skupinou jsou ty druhy reprezentací, jejichž společnou otázkou je, jaké označující použít pro označované „fake news". Hlavním tématem je zde tedy synonymie. Možnosti jsou 1. přímá reprezentace, 2. paradigmatická synonymie, 3. syntagmatická synonymie.

Přímá reprezentace je situace, kdy je označované „fake news" vyjádřeno výrazem /fake news/. Ve všech zkoumaných článcích se, už z logiky zadání vzorku, nacházela alespoň jedna přímá reprezentace.

Paradigmatická synonymie označuje případ, kdy je výraz /fake news/ nahrazen synonymním výrazem a v dané větě se tedy vůbec nevyskytuje. Pojem „paradigmatický" odkazuje na de Saussurovo dělení struktur na syntagmatické a paradigmatické (Saussure 1996, s. 151–156)[2] a v kontextu této studie znamená, že označované „fake news" je v konkrétním případě reprezentováno některým z řady synonymních označujících (/falešné zprávy/, /lživé zprávy/, /nepravdivé zprávy/ aj.).

Syntagmatická synonymie. Paradigmatické nahrazování se zdá být hlavním účelem synonym, přesto nejde o jediný účel. Existují i případy, kdy synonyma stojí vedle sebe a jsou tedy v syntagmatickém vztahu. (A toto postavení není bez efektu, např. poetika je rozeznává u metafrází a pleonasmů.) Je potřeba rozlišovat mezi syntagmatickou synonymií

s použitím zpřesňující vazby a bez ní. Bez použití zpřesňující vazby totiž nemusí být jasné, zda jde skutečně o vedle sebe stojící synonyma, nebo zda to nejsou kohyponyma (viz níže kap. 1.2).

Zpřesňující vazbou rozumíme přidání slovního spojení či věty k pojmu „fake news" či jeho synonymu. I věta musí mít v tomto případě povahu synonymie, tj. jakési slovníkové definice, nikoli výkladu pouze určitých aspektů pojmu (viz kap. 1.3). Obvyklými prostředky jsou slova „tzv. ", „tj. " či „tedy.", např. „‚fake news', tedy falešnou zprávu"[3], a také překlad v závorce, např. „Fake News (lživé zprávy)"[4]. Vysvětlení celou větou se vyskytlo jen jednou, patrně vzhledem k úspornosti publicistického stylu: „Fake news jsou záměrně šířené nepravdivé informace."[5]

Syntagmatická synonymie bez zpřesňující vazby se vyskytla celkem v pěti případech, překvapivě vždy jako spojení výrazů „fake news" a „dezinformace". Přestože se může zdát, že fake news nejsou totéž co dezinformace, že „musí" jít o kohyponymii, nesmíme zapomínat na určitou sémantickou volnost každého pojmu, na to, že žádná synonymie není úplná, a také na vliv kontextu, v němž mohou být oba pojmy použity vágně.

### *1.2 Reprezentace kontextualizací pojmu*

Druhou skupinou jsou reprezentace založené na zasazení pojmu „fake news" do kontextu pojmů, které jej obklopují. Je třeba zdůraznit, že se zde stále pohybujeme na úrovni znakových (a tedy sociálních) konstrukcí. Řečeno pojmy Ch. S. Peirce, nezkoumáme kontextualizaci objektu, ale interpretantu. (Objektem jsou zde skutečné fake news, jejich vlastnosti, výroba, šíření atd., zatímco interpretantem je – zjednodušeně vzato – naše představa o tom, co to „fake news" vlastně jsou, co si pod tímto pojmem představujeme.) Při analýze kontextualizace interpretantu se vyskytly tyto varianty: 1. hyponymie, 2. kohyponymie, 3. hyperonymie, 4. antonymie.

Hyponymie znamená významovou podřazenost, jde tedy o případ, kdy jsou fake news prezentovány jako část většího fenoménu, např. „Neustupujme od mediální výchovy tím, že ji scvrkneme jen na rozpoznání fake news"[6].

Kohyponymie čili souřadnost (přesně „spolupodřazenost") znamená, že fake news jsou představeny jako jeden z řady prvků patřících do stejné skupiny, přičemž ostatní prvky mají vlastní povahu, nejde tedy o synonyma; např. „spoustu pokusů o ovlivnění, spoustu názorových skupin, fake news, hoaxů nebo zkreslování událostí"[7].

Hyperonymie je významová nadřazenost, fake news jsou tedy prezentovány jako něco, pod co spadá jiný podřazený fenomén; např. „falešné porno" jako druh fake news[8].

Antonymie je zde chápána v širším smyslu jako negativní vymezování, „co už věc není", a má podstatnou roli, což není překvapivé, protože tento způsob identifikace (i sebeidentifikace) je ve společnosti velmi rozšířený. Např. „rozlišit mezi seriózními informacemi a takzvanými fake news"[9].

### *1.3 Reprezentace skrze výklad pojmu*

Třetí skupinou reprezentace pojmu „fake news" jsou ta pojetí, která pojem zpřesňují dodáním bližšího výkladu, přiblížením obsahu. Zpozoroval jsem tyto způsoby reprezentace: 1. popis mechanismu, 2. popis výroby, 3. ocitování fake news, 4. výčet příkladů, 5. vyjmenování „špatných" médií či agentur.

Popisem mechanismu jsou myšleny jakékoli principy fungování fake news a jejich vlastnosti; např. „[Fake news] je vlastní expresivní jazyk, emotivní zabarvení a výrazné výrazové prostředky. Často používají vykřičníky, slova jako šok, skandál, hrůza a podobně."[10]

Popis výroby se od popisu mechanismu liší především spojením s konkrétními situacemi, protože zatímco zpozorované mechanismy byly spíše obecné, popis výroby byl spojen s prosazováním konkrétních politických zájmů, např. „Rusové […] pak chronologicky přidávali další novinky a zdůrazňovali tak vývoj jednotlivých problematik. Snažili se také správně načasovat jednotlivé diskreditující příspěvky."[11]

Ocitování fake news je zvláštní případ. Přestože se o fake news hodně mluví, s jejich doslovným ocitováním se setkáváme jen málokdy. Cílem fake news totiž není udržet vztah ke zdroji a vlastně ani jednotné znění. Mnoho lidí si může myslet, že se jich fake news netýkají, protože nečtou dezinformační weby typu Aeronet či Sputnik, ale přitom se s jejich obsahem mohou setkávat skrze převyprávěné podání svých známých na sociálních sítích. V tomto smyslu je třeba mít na paměti, že stejná fake news tedy může být prezentována jednou „lacině", se spoustou

pravopisných chyb a vykřičníků, a podruhé „seriózně“, na webu, který vypadá jako profesionální zpravodajský web. Z těchto důvodů tedy u fake news na doslovném znění vlastně příliš nezáleží, a snad proto také nebývají přímo citovány. (Pomineme-li možnou obavu médií, aby nebyla obviněna ze šíření fake news kvůli nedostatečnému zdůraznění kontextu.) Ve vzorku se vyskytly celkem čtyři případy citování fake news, mj. „Vážení voliči Miloše Zemana, […] pokud chcete volit současnou hlavu státu Miloše Zemana, pak v 1. kole nikam nemusíte.[…] Prosím, zůstaňte doma a přijďte až 25. a 26. ledna.“[12]

Výčet příkladů umožňuje uchopit fake news vlastními slovy, s novinářskou stručností, ideálně rovnou použít název fake news na způsob názvu politické kauzy. Díky tomu je možné v článku uvést celou řadu fake news. Důvodem, proč se ani výčet nevyskytoval příliš často, je fakt, že článek obsahující takovýto výčet musí být zaměřen buď na fake news obecně, nebo na oblast, kde se v krátkém rozmezí vyskytovala celá řada fake news, což byly ve zkoumaném období prezidentské volby, přičemž ale musí jít o přehledový článek, ne o článek zaměřený na kauzu jedné fake news – což už je velmi specifické vymezení. Např. jeden článek tohoto typu uvádí v souvislosti s Drahošem tyto fake news: 1. Nepřesný Havlův výrok o profesorovi archeologie, 2. pedofil, 3. spolupracovník StB, 4. utajený syn, 5. svobodný zednář, 6. člen Římského klubu; o Zemanovi pak, že: 1. má umělou nohu, 2. automaticky postupuje do druhého kola, 3. přijal muslimské jméno.[13]

Vyjmenování „špatných“ médií či agentur je druh reprezentace fake news, který se také vyskytoval, z této skupiny byl dokonce nejčetnější (v těsném závěsu byl popis mechanismu). Tento způsob reprezentace je dobrý pro posílení konkrétnosti, na druhou stranu právě v tom spočívá jeho největší slabina. Například jeden článek popisoval soutěž programátorů v opatřeních proti nedůvěryhodným zdrojům.[14] Představa, že by program člověka upozornil, že zpráva, kterou čte, pochází z nedůvěryhodného serveru, působí pěkně jen na povrchu. Rozlišování na „dobré“ a „špatné“ servery není samospásné (přestože návštěva osvětového webu typu *konspiratori.sk* je velmi poučná) a kromě toho, že budí otázku, kdo bude určovat, kam který web spadá, hrozí především to, že lidé celé téma „odloží“ jako vyřešené a budou tak ve výsledku ještě zranitelnější. Pokud jde o zmíněné autority, nelze se vyhnout problému, že jakékoli nepohodlné informace z jakéhokoli zdroje lze označit za fake news, např. „Trump [odmítl] informace New York Times jako typické ‚fake news‘“.[15]

### *1.4 Konotace*

Všechny tři skupiny reprezentací pojmu „fake news“ implikují určité konotace, ani v jednom případě to však není principem daného typu reprezentace. (I u reprezentací skrze výklad pojmu, které jsou velmi zatížené reáliemi, jde o vlastní sdělení.) Není však sporu o tom, že rozměr pojmu „fake news“ je utvářen i skrze konotace s nimi spojované a že právě tato mlhovina dojmů bez přesných významů může mít výrazný vliv na jejich celkový obraz. Podívejme se nyní na nejvýraznější konotace ve zkoumaném vzorku.

Postihování fake news bylo velmi výraznou konotací. Z přečtení zkoumaného materiálu vyšel obraz fake news jako něčeho, co je projednáváno a vyšetřováno, stíháno a odsuzováno, postihováno a trestáno, a to jak na úrovni médií a jejich regulace (např. činnost Rady pro rozhlasové a televizní vysílání), tak i na úrovni policie, a dokonce i BIS. Zmíněny byly i zákony proti fake news, a to v Německu[16] a v Malajsii[17], přičemž ve druhém případě jde podle autora dané zprávy o prostředek k potlačení opozice.

Politické cíle jako by byly jedinou motivací existence fake news: ovlivňování voleb, ruští hackeři, tajné služby. Bulvární tisk, zaměřený spíše na celebrity než na politiky, je plný „ne zcela pravdivých“ zpráv, přesto je nepovažujeme za „fake news“ ve zde používaném smyslu. Ve zkoumaném vzorku byl zmíněn jen jeden případ „fake news“ o celebritách, a to „falešné porno“[18]; a i tento článek přechází od ohrožení celebrit k ohrožení politiků.

Internet byl jednou z velmi výrazných oblastí, které pojem „fake news“ konotoval: dezinformační weby, Facebook, falešné účty, sociální sítě, Twitter. Uvědomme si, že „fake news“ přitom nejsou čistě internetovým fenoménem. V rozebíraných článcích se připomínka této skutečnosti vyskytla jen párkrát, kromě rozhovorů s odborníky jen ve spojitosti s letáky informujícími o tom, že současný prezident postupuje v prvním kole automaticky, takže ho není třeba chodit volit.[19]

Média jsou samozřejmou, v podstatě základní konotací fake news. Některé specifické aspekty už byly zmíněny výše, zde bych rád poukázal na silný prvek neurčitosti, který pojmy „face news" a „média" propojuje. Patrně nejvýraznějším příkladem je fakt, že pokud si klademe otázku, která média jsou zdrojem fake news, máme na jedné straně dezinformační weby sponzorované Ruskem s cílem ovlivnit dění v cizích zemích, na druhé straně seriózní média CNN, New York Times, Washington Post[20], která tak označil americký prezident kvůli tomu, že se staví nesouhlasně k jeho politice. Když se pak CNN omluví za nepřesnosti (což je jistě správné), může v lidech vzniknout dojem, že obě tyto skupiny médií skutečně produkují fake news, rozumějme záměrně nepravdivé informace. Jeden z problémů je větší ochota lidí uvěřit, že tzv. stranící média (deklarující určité politické zaměření) jsou schopna uchýlit se i k fake news, tím spíše, že u nich skutečně existuje zvýšená tendence přebírat fake news (Vargo et al. 2018, s. 2043), což ovšem není totéž jako je vytvářet.

Další konotace, které se v souvislosti s fake news objevily a které stojí za zmínku, jsou „fenomén", „účinnost" a „svoboda projevu".

Fake news byly v řadě zkoumaných článků označeny jako fenomén a ve všech článcích k nim bylo takto přinejmenším implicitně přistupováno, zejména z hlediska vážnosti. Díky čemu jsou však fake news fenoménem? Na jedné straně zde máme existenci tohoto jevu, s jeho závažným potenciálem manipulovat pro politické účely (navíc prokázaným v podobě různých kauz), na druhé straně nesmíme zapomínat, že tím, kdo tvoří mediální fenomény, jsou média. Roli zde tedy hraje agenda-setting, který je však většinou mechanicky aplikován na události, jež naplňují dostatek tzv. zpravodajských hodnot (Galgung a Ruge 1965). Protože si fake news zasloužily status něčeho, co přitahuje pozornost, média o nich píší a to jim dává o to větší sílu nastolovat agendu. Platí zde tedy klasické pravidlo D. Boorstina, že to, co bylo stvořeno zprávami, nyní zprávy tvoří (Boorstin, 1991, s. 61) – vyjadřují se k nim odborníci, publicisté, politici, dokonce před nimi varoval papež[21]. Pokud jde o otázku, proč jsou fake news fenoménem zrovna teď, zmínil jsem některé současné kauzy a opomenout nelze fakt, že internet činí šíření fake news mnohem snazším a pružnějším než předchozí technologie.



Na závěr ještě dodejme, že fake news jsou v České republice takovým fenoménem, že už o nich vznikla dokonce i divadelní hra sloužící k propagaci knihy M. Gregora a P. Vejvodové (2018).

Otázka účinnosti je velmi zajímavá. Mimořádná pozornost věnovaná fake news vychází z domněnky, že fake news mají nebo by alespoň mohly mít velmi silný vliv. Tato domněnka implicitně prostupuje všechny zkoumané články. Přímá diskuze o jejich účinnosti se však objevuje jen velmi málo, např. v rozhovoru s prof. Jirákem, který uvádí, že síla fake news se momentálně přeceňuje[22]. Dosud na toto téma existuje jen málo studií, což je dáno jeho relativní „novostí" i obtížnou exaktní prokazatelností účinnosti. Například samotný nárůst množství fake news na internetu nemusí mít na lidskou pomýlenost větší vliv než nárůst pravdivých informací na lidskou vzdělanost – je potřeba zohlednit i způsob a pravděpodobný záměr šíření, kontext, obsah, povahu cílových skupin atd. Naopak když postupujeme od toho, jak mohou fake news posilovat krizi identity člověka v dnešní společnosti, jen obtížně se dostaneme od jedince k širšímu zobecnění – viz Brandovu psychologickou studii o muži, který začal střílet v pizzerii, aby zachránil děti, které v tamním sklepě údajně věznila Hillary Clintonová (Brand, 2017). Vysokou účinnost fake news tedy nelze považovat za jasnou věc.

Jestliže jsem výše mluvil o postihování fake news, druhou stranou mince je otázka svobody slova. Ve zmíněném rozhovoru prof. Jirák uvádí, že „právo na nepravdu je součástí svobody projevu"2[3]. Možností zneužití boje proti fake news jsem zmínil několik, od tendence politiků označovat za fake news cokoli nepohodlného až po snahu malajsijského parlamentu prosadit zákon o fake news, jehož skutečným cílem je snaha potlačit opozici. Za velmi podstatnou bych pak v tomto kontextu označil úvahu o problematice seznamů dezinformačních webů zmíněnou v kapitole 2.3 v odstavci o vyjmenování „špatných" médií či agentur.

## Závěr

Podíváme-li se na povahu zjištěných způsobů reprezentace, zjistíme, že základní tři kategorie odpovídají Morrisovu dělení na sémantiku, syntaktiku a pragmatiku (Nöth, 1990, s. 51–52), které tvoří základní

osu sémiotiky. Sémantika zkoumá vztah znaků k označovaným entitám; v tomto smyslu jí odpovídá reprezentace skrze synonymii. Syntaktika má v Morrisově pojetí několik rozměrů, jedním z nich jsou formální vztahy mezi znaky. Právě tam náleží zkoumání hyponymie, hyperonymie a dalších vztahů, které zjistíme kontextualizací pojmu. Podrobný výčet těchto typů vztahů nabízejí Hodge a Kress (1988, s. 263–264). Pragmatiku definuje Morris jako vědu o „vztahu znaků k interpretujícím" a „obor, který zkoumá původ, používání a účinky znaků" (Nöth, 1990, s. 52, překlad vlastní). Právě v tomto ohledu v ní spočívají způsoby reprezentace skrze výklad pojmu. Zde si můžeme povšimnout určité tautologie: význam je určován používáním a používání je limitováno významem. Ve skutečnosti však nejde o žádnou nelogičnost, ale základní dynamiku sociální konstrukce reality, která přispívá k udržování statu quo v krátkodobém rozměru a k proměně zásadních sociokulturních konceptů společnosti v rozměru dlouhodobém.

Na začátku jsem uvedl, že vytvořit jednotnou definici fake news není možné. Hlavním důvodem jsou nesourodé prvky v reprezentacích tohoto pojmu. Šlo především o tyto rozpory: 1. Povaha zdrojů fake news. Jsou jimi ruské dezinformační weby, nebo seriózní média typu CNN či Washington Post? 2. Fake news jako nový fenomén vs. jako nadčasový jev. 3. Fake news jako internetový vs. univerzální jev. Pro přesnost, nejde o spor akademických názorů – např. doložit, že fake news vlastně nejsou nic nového, není takový problém, třeba Burkhardtová (2017, s. 5) je sleduje až do 6. stol. n. l. –, ale o rozpor v konotacích jednotlivých článků. Konotace přitom nutně neznačí vědomosti či záměry autora, protože novinář může vědět, že nejde o nový úkaz, ale z určitých důvodů zdůrazňuje aktuální rozměr tohoto fenoménu, což může čtenáře vést k dojmu, že o nový úkaz jde.

Součástí použité metody byla i analýza řečnických figur. Na rozdíl od studie *Zdi a ploty v kontextu migrace* (Podzimek, 2017), kde hrálo zásadní roli mísení metaforického a nemetaforického rozměru pojmu „zeď", v otázce reprezentace fake news jsem zásadnější vliv řečnických figur nezaznamenal. Snad jediným, ovšem ne nepodstatným jevem, který bychom sem mohli zařadit, je otázka ustálenosti pojmu. Bude-li se



v češtině používat čistě výraz „fake news" v anglické podobě, stane se z něho terminus technicus, se kterým bude spojeno, že jde o novodobý jev, o něco čistě či výrazně internetového atd. Jestliže se toto neustálí a výraz „fake news" se bude libovolně zaměňovat s pojmem „falešné zprávy", „lživé zprávy" apod., bude tento jev vnímán jako něco nadčasového, obecného. Jak jsem psal v úvodu, česká média stojí na jakési křižovatce, takže teprve uvidíme. Tendenci k důslednému prosazování čistě anglické verze jsem nezaznamenal, což ovšem souvisí s momentální potřebou obeznámit čtenáře s významem (tj. nabídnout překlad) a tato potřeba může časem zeslábnout.

Zcela na závěr bych uvedl, že pokud jde o definice, většina z nich – ať už publicistických či vědeckých – se shoduje na několika věcech: 1. Jde o jev, který sahá do hlubší historie. 2. Jde o zprávy záměrně nepravdivé či zavádějící, ovšem pod prahem rozeznatelnosti, takže ne o parodii či satiru. 3. Další vlastnosti fake news jsou velmi neurčité a podobně klíčový okamžik, kdy média mohou ovlivnit vnímání tohoto jevu ve společnosti, se zjevně neodehrává jen v České republice. O to děsivější jsou některé možné cesty sociální konstrukce tohoto pojmu – především, že fake news budou (jen) to, na co vás upozorní rozšíření ve vašem webovém prohlížeči (Hunt, 2016). Je zřejmé, že sociální konstrukce tohoto pojmu se nyní bude teprve ustalovat, v následujících letech tedy uvidíme, do jaké podoby.

**Poznámky:**

[1] Pro zvýšení grafické přehlednosti používám značení, které zavádí U. Eco v knize *Teorie sémiotiky* (Praha: Argo, 2009, ISBN 978-80-257-0157-7). Označované je v hranatých závorkách, označující v lomených závorkách. Bez těchto úprav je myšlen znak jako celek, resp. slovo v běžném rozměru. Uvozovky pak označují pouze posun z jazykového do metajazykového kontextu, což je jedna z jejich běžných funkcí.

[2] Saussure sám používal pojmy „syntagmatický" a „asociativní". Používání pojmu „paradigmatický" prosadil L. Hjelmslev. Více viz tamtéž, v poznámce č. 248 na s. 414-415.

[3] ČTK. NYT: Trump chtěl propustit vyšetřovatele v aféře kolem ruského vlivu Muellera. lidovky.cz [online]. 26. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018]. ISSN 1213-1385

[4] Polsko obměnilo ministry, názor na migranty ale zůstal: Do země je nepustíme, říká vláda. blesk.cz [online]. 18. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018]. ISSN 1213-8991

[5] ČTK. Mladí vývojáři hledali nástroje proti fake news. Vyhrála aplikace do prohlížeče. aktualne.cz [online]. 20. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018].

[6] ČTK. Analýza: Mediální výchova se učí nemoderně a nesystematicky. lidovky.cz [online]. 9. 3. 2018 [cit. 21. 4. 2018]. ISSN 1213-1385

[7] VEINLICH, Jakub. Zneužití dat Facebooku mohlo ovlivnit i české volby. Existuje proti tomu obrana?. blesk.cz [online]. 20. 3. 2018 [cit. 21. 4. 2018]. ISSN 1213-8991

[8] FENDRYCHOVÁ, Simona. Falešné porno hollywoodských hvězd vypadá jako realita. Jediná aplikace může mít nedozírné následky. aktualne.cz [online]. 6. 2. 2018 [cit. 21. 4. 2018].

[9] ČTK. Mladí vývojáři hledali nástroje proti fake news. Vyhrála aplikace do prohlížeče. aktualne.cz [online]. 20. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018].

[10] KLÉZL, Tomáš, Adéla Skoupá. Lživým informacím může uvěřit každý, když potvrdí naše vnímání světa, říká autor knihy o fake news. aktualne.cz [online]. 21. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018].

[11] Rusko pomohlo Trumpovi v boji o Bílý dům, ukázala analýza s řadou detailů. blesk.cz [online]. 16. 2. 2018 [cit. 21. 4. 2018]. ISSN 1213-8991

[12] PROCHÁZKOVÁ, Pavlína, ČTK. Fake news v závěru kampaně. Zeman postupuje automaticky, stojí ve výzvě, šetří ji policie. lidovky.cz [online]. 12. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018]. ISSN 1213-1385

[13] KABÁTOVÁ, Šárka, Robert SATTLER, Pavlína PROCHÁZKOVÁ, Michal BERNÁTH. Havlův egyptolog, umělá noha, pedofilie a StB. Přehled fake news před prezidentskou volbou. lidovky.cz [online]. 21. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018]. ISSN 1213-1385

[14] ČTK. Mladí vývojáři hledali nástroje proti fake news. Vyhrála aplikace do prohlížeče. aktualne.cz [online]. 20. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018].

[15] ANÝŽ, Daniel. Trumpa čeká velká premiéra. Už žádné „americké krveprolití", ve významném projevu chce spojit USA. aktualne.cz [online]. 30. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018].[16] Nejvlivnější žena EU poodhalila soukromí. Jak zvládá děti a manželství?. blesk.cz [online]. 6. 2. 2018 [cit. 21. 4. 2018]. ISSN 1213-8991

[17] ČTK. Deset let vězení za fake news? Malajsie chystá nový zákon, podle kritiků chce jen umlčet opozici. aktualne.cz [online]. 26. 3. 2018 [cit. 21. 4. 2018].

[18] Viz pozn. 8.

[19] KABÁTOVÁ, Šárka. SHRNUTÍ VOLEB: Duel Zeman-Drahoš, antizemanovská koalice i odfouknutý ‚svěží vánek' Topolánek. lidovky.cz [online]. 14. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018]. ISSN 1213-1385

[20] Lidovky.cz, Martin HAMPEJS, ČTK. Trump vyhlásil ‚ceny' za fake news. Polský prezident mu za to poděkoval. lidovky.cz [online]. 18. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018]. ISSN 1213-1385

[21] ČTK. Papež František varoval před „fake news", označil je za hadí taktiku. aktualne.cz [online]. 24. 1. 2018 [cit. 21. 4. 2018].

[22] KOHOUT, David. Sílu dezinformací přeceňujeme. Čtenář má stejné právo na pravdu i na lež, říká mediální expert Jirák. aktualne.cz [online]. 10. 2. 2018 [cit. 21. 4. 2018].

[23] Viz pozn. 22.

**Literatura:**


BERGER, P. L., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999.

BOORSTIN, D. J. *The image: a guide to pseudo-events in America*. New York: Vintage Books, 1992.

BRAND, J. Politics, Projection, and Fake News. In *Group: Journal of the Eastern Group Psychotherapy Society* [online]. 2017, Vol. 41, Nr. 3, pp. 213–227 [cit. 22. 4. 2018].

BURKHARDT, J. Combating Fake News in the Digital Age. In *Library Technology Reports*, 2017, Vol. 53, Nr. 8, pp. 1–33.

GALTUNG, J., RUGE, M. H. The Structure of Foreign News. The Presentation of the Congo, Cuba, and Cyprus Crises in Four Norwegian Newspapers. In *Journal of Peace Research*, 1965, Vol. 2, Nr. 1, pp. 64–91.

GREGOR, M., VEJVODOVÁ, P. *Nejlepší kniha o fake news, dezinformacích a manipulacích!!!*. Brno: CPress, 2018.

HODGE, B., KRESS, G. R. *Social semiotics*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1988.

HUNT, E. *What is fake news? How to spot it and what you can do to stop it*. Dostupné na: theguardian.com [online]. 17. 12. 2016 [cit. 22. 4. 2018].

*Konšpirátori.sk*. https://www.konspiratori.sk [online]. [cit. 22. 4. 2018].

NÖTH, W. *Handbook of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

PODZIMEK, J. Zdi a ploty v kontextu migrace. In *Civilia: Odborná revue pro didaktiku společenských věd,* 2017, roč. 8, č. 1, s. 143–156.

ROSE-WILES, L. Reflections on Fake News, Librarians, and Undergraduate Research. *Reference & User Services Quarterly* [online]. 2018, Vol. 57, Nr. 3, pp. 200–204 [cit. 22. 4. 2018].

SAUSSURE, F. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 1996.

VARGO, C. J., GUO, L., AMAZEEN, M.A. The agenda-setting power of fake news: A big data analysis of the online media landscape from 2014 to 2016. In *New Media & Society*. [online] 2018, Vol. 20, Nr. 5, pp. 2028–2049 [cit. 22. 4. 2018].

**Kontakt na autora příspěvku:**

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





# Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy ve Španělsku ve srovnání v České republice a Číně

Miluše RAŠKOVÁ, Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ,
Alena VAVRDOVÁ

**Abstract:** Knowledge is gained in the process of learning and represents the level of awareness. The cognitive and informative level of knowledge about puberty includes the amount and quality of relevant information. During puberty, reproduction abilities are achieved. Puberty represents an essential hormone process accompanied by physical changes and rapidly transforming psyche, during which individuals become aware of their own personalities. Puberty is a significant element of sex education in the European as well as global dimension. Children need to be prepared for puberty in time and in an appropriate manner; this should include all related associations and contexts. Timely readiness for puberty means that children have the required knowledge before its onset – during pre-puberty when they are in primary school. The objective of the present research study is to identify and describe the level of knowledge about puberty among primary school pupils. We presented the partial results on the international conferences and in this journal we present an extended version of the outputs in the context of comparison the situation in the Czech Republic, China and Spain.
**Key Words:** Puberty, Pupils, Knowledge, Testing, Results

## Úvod

Jakou úroveň znalostí o pubertě vykazují žáci primární školy z vybraných zemí (Česká republika, Čína a Španělsko) v současnosti? Tato otázka byla základním předmětem zkoumání projektů, které na sebe kontinuálně navázaly (výzkumné projekty IGA 2015, IGA 2017) a v této stati přinášíme informaci o znalostech o pubertě u vybraného vzorku žáků primární školy ve Španělsku ve srovnání se žáky v České republice a v Číně. Navazujeme tímto na již zveřejněné výsledky k problematice puberty z pohledu žáků primární školy ve Španělsku, které jsme publikovali v tomto časopisu v kontextu společenské významnosti období dospívání a uvedli jsme pouze separátní výsledky o úrovni znalostí o pubertě, jaké žáci primární školy z Madridu genderově prokázali (Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová, Bartošová; 2017). Na uvedené výzkumy navazuje také tento text, který popisuje pouze specifické vybrané téma, které je součástí širšího kontextu výzkumu, a to v České republice, Číně a Španělsku (IGA_PdF_2018_011; s názvem Komparace kognitivní a informativní úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy ve vybraných zemích; hlavní řešitelka doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D).

Uděláme-li malý exkurz do problematiky prepuberty a puberty, pak je nutné připomenout, že oba pojmy souvisejí s obdobím, které je známé pod pojem pubescence a v širším pojetí jako dospívání (Rašková a kol., 2017). Pohled na období dospívání ovšem nesmíme sledovat pouze z biologického hlediska, ale také z hlediska psychických změn, které probíhají současně s biologickými změnami. Paralelně se změnami biologickými a psychickými dochází též k sociálním změnám, tj. k novému sociálnímu zařazení. Všechny změny, které probíhají v období dospívání, jsou označovány pojmem pubertální. Puberta je fází, ve které se završuje dosažení reprodukční schopnosti a následuje po prepubertě. Pubertu lze označit za zásadní hormonální proces fyzických změn v souvislosti s výrazně se měnící psychikou, a to s uvědoměním si vlastní osobnosti (Langmeier a Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2000 aj.). Období průběhu vlastní puberty se podle odborníků vymezuje ve věkovém rozpětí asi 13–15 let.

Vlastní reprodukční schopnosti dívky i chlapci dosahují až později, dívky po výskytu pravidelného ovulačního cyklu tj. s pravidelnou menstruací a chlapci po dokončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních znaků. Dítě se tedy mění na dospělého jedince, jenž je z biologické stránky zralý k reprodukci čili rozmnožování. Tento proces lze označit za dospívání. V pubertě signály požadovaných hormonálních změn odcházejí z mozku do pohlavních orgánů, které stimulují produkci růstu, funkce a dalších změn v mozku a orgánech. V součinnosti s hormonálním procesem fyzických změn obou pohlaví, kdy dozrávají pohlavní orgány a začínají produkovat pohlavní hormony (spermie nebo vajíčka), dochází ke změnám tělesné struktury. U obou pohlaví je v období puberty růst zpomalován až úplně zastaven. V tomto období dochází v rámci změn v tělesné struktuře k vytváření sekundárních pohlavních znaků.

Puberta je obdobím fáze hledání i vytváření si vlastní identity. Pubescenti v pubertě bývají emočně labilnější, často se jejich reakce mohou jevit jako neodpovídající svou přiměřeností dané situaci. Mění se i jejich sebehodnocení, bývají vztahovační a celkově zranitelnější. Podle psychologů (Langmeier a Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2000 aj.) je emoční nevyrovnanost primárně důsledkem hormonálních změn a sekundárně k nevyrovnanosti mohou přispívat též změny v oblasti psychiky a mezilidských vztahů. Dále psychologové upozorňují na fakt, že se v pubertě mění i způsob myšlení. Jedinci v pubertě začínají uvažovat hypoteticky tj. na úrovni formálních logických operací (čili o pouhých možnostech) a tato změna se projeví v celkovém přístupu nejen ke světu, ale i k sobě samému.

Puberta je významným prvkem sexuální výchovy v mezinárodním měřítku (Comprehensive sexuality education, IPPF; Standards for Sexuality Education in Europe, 2010) a tvoří důležitou součást komplexní výchovy dítěte. Řada nejen evropských států je akreditovaným členem Mezinárodní federace plánovaného rodičovství (International Planned Parenthood Federation ve zkratce IPPF), která vytyčuje kontext lidských práv a uskutečňuje svůj mandát v oblasti sexuálního a reprodukčního zdraví. IPPF vymezuje sexuální práva, angažuje se za právo na svobodu a osobní bezpečnost, zahrnuje požadavek podnikat ve spolupráci s ostatními akce, které podporují, aby tato práva v jednotlivých zemích byla uznána a realizována. Také Světová zdravotnická organizace (WHO)

vytvořila v roce 2010 dokument (Standards for Sexuality Education in Europe, 2010), který má za cíl přispět k zavedení komplexní sexuální výchovy od narození. Předkládá přístup založený na chápání sexuality jako oblasti lidského potenciálu, pomáhá dětem a mladým lidem rozvíjet základní schopnosti, které jim umožní svobodně se rozhodnout o své sexualitě a svých vztazích v různých vývojových stupních. Současně podporuje žít svůj sexuální život naplňujícím a zodpovědným způsobem, buduje schopnosti ochrany před možnými riziky.

České i čínské školství má včleněnou problematiku puberty ve svých systémech vzdělávání. Puberta jako součást sexuální výchovy je v České republice pro školní edukaci v primární škole koncepčně i obsahově vymezena v kurikulárním dokumentu na státní úrovni, a to v oblasti výchovy ke zdraví. V čínském školství došlo v nedávném období k razantní změně, a to vlivem zavedení nového předmětu – sexuální výchovy. Sexuální výchova včetně problematiky puberty se začala povinně vyučovat na některých čínských základních školách převážně v Pekingu a Šanghaji a povinné kurzy se stejnou tematikou zavedly dokonce i některé z čínských univerzit. Sexuální výchova ve Španělsku sice není obsažena v národním kurikulu školního vzdělávání, ale v mnohých školách se stala integrální součástí školního kurikula. Implementace sexuální výchovy do školního kurikula je ryze v pravomoci jednotlivých škol. Důležitou roli v realizaci sexuální výchovy hrají nevládní organizace, které realizují na školách sexuální výchovu prostřednictvím krátkých tematicky zaměřených interaktivních seminářů. Tyto semináře jsou určeny zpravidla žákům od 12 let.

## 1 Problematika empirického výzkumu

Jak jsme již uvedli, tématika, která je v této stati publikována, souvisí s širší problematikou našeho realizovaného pedagogického výzkumu. Empirický výzkum byl zahájen v roce 2015 v České republice a následně pokračoval v dalších zemích (Čína, Španělsko, Švédko). Problém našeho zkoumání lze představit jako zjišťování kognitivní a informativní úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy s doplněním o zjištění poznatků o vzájemné komunikaci o pubertě mezi žáky primární školy, jejich pedagogy a rodinou. Klíčovými pojmy našeho výzkumu jsou puberta a znalosti o pubertě u žáků primární školy.

Všechny děti potřebují být včas a adekvátně připraveny na pubertu, a to na všechny změny, vztahy a souvislosti, které s touto etapou souvisejí. Děti mají získat potřebné znalosti o pubertě už před jejím nástupem, a to již v období prepuberty, kdy jsou žáky primární školy. Z pedagogického hlediska přispívají znalosti z oblasti problematiky o pubertě k celistvosti rozvoje osobnosti. Znalosti jako ekvivalent vědomostí (Janík, 2005) představují souhrn nabytých poznatků získaných v procesu učení a vyjadřují určitou informovanost dětí.

V souvislosti s včasnou přípravou na pubertu jsme naši tematickou pozornost zaměřili na děti mladšího školního věku, tj. na žáky/žákyně primární školy. Jedná se o věkovou kategorii dětí od 6–7 let až do 11–12 let. Zkoumali jsme, jakou úroveň znalostí o pubertě žáci mají před jejím nástupem. Konkrétně jsme zkoumali, na jaké znalostní úrovni jsou žáci vybaveni znalostmi v otázkách identifikace puberty; věkového rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví; změn tělesných znaků a jiných změnách u obou pohlaví; jejího významu pro život.

## 2 Výzkumné otázky a metody

Naše stanovené výzkumné otázky souvisejí s výzkumným problémem, který byl zaměřen na zkoumání kognitivní a informativní úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy s doplněním o zjištění poznatků o vzájemné komunikaci o pubertě mezi žáky primární školy, jejich pedagogy a rodinou. Vzhledem k tomu, že v této studii publikujeme pouze vybrané téma, které je součástí širšího kontextu výzkumu, výzkumné otázky jsou zaměřeny na úroveň znalostí žáků o pubertě ve Španělsku ve srovnání se žáky v České republice a Číně.

Formulace hlavní výzkumné otázky byla stanovena následovně:

- Jakou úroveň znalostí o pubertě vykazují žáci primární školy, tj. v období před jejím nástupem?

Hlavní výzkumnou otázku doplňují dílčí podotázky, které byly stanoveny následovně:

- Na jaké úrovni znalostí žáci primární školy definují pubertu?

- Na jaké úrovni jsou žáci primární školy vybaveni znalostmi v otázkách věkového rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví?
- Na jaké úrovni jsou žáci primární školy vybaveni znalostmi v otázkách tělesných i jiných změn u obou pohlaví?
- Na jaké úrovni jsou žáci primární školy vybaveni znalostmi o významu puberty pro jejich život?
- Existují rozdíly v úrovni znalostí o pubertě u žáků v České republice, Číně a Španělsku?

Kognitivní a informativní úroveň průběhu získávání znalostí o pubertě reprezentuje rovinu poučení a vyjadřuje množství a kvalitu informací tj. znalostí, které má žák získat či které již získal. Téma úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy kontextuálně souvisí s naším rozsáhlým realizovaným pedagogickým výzkumem. Komplexně pojatý výzkum měl za cíl ověřit kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy s doplněním o zjištění poznatků o vzájemné komunikaci o pubertě mezi žáky primární školy, jejich pedagogy a rodinou.

V minulosti jsme již publikovali výsledky o vzájemné komunikaci o pubertě mezi žáky primární školy, jejich pedagogy a rodinou (Rašková, Provázková Stolinská, 2015, 2017; Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová, 2015; Provázková Stolinská, Rašková, 2018). Výsledky dotazníkového šetření přinesly zjištění o pohledu dětí na komunikaci o pubertě s jejich vrstevníky, rodiči a učiteli. V oblasti verbální komunikace kamarádi a spolužáci společně s matkou a učiteli ve škole patří ke zdrojům zisku informací o pubertě; pokud žáci mezi sebou komunikují o pubertě, pak jen občas nebo zřídka; žáci vnímají pubertu jako normální, přirozený jev; pokud žáci dokáží posoudit svoje informace o pubertě, pak je hodnotí jako dostatečné se zájmem dozvědět se více.

Dotazování k problematice komunikace o pubertě jsme realizovali prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku (Hendl, 2006; Chráska, 2007). Dotazníkové položky byly obsahově rozděleny na dotazy o zdrojích informací o pubertě (tj. od koho nebo z čeho žáci získávají informace) a jejich frekvenci či způsobu komunikace (tj. jak často, s jakou intenzitou, s jakými překážkami atd.). V dotazníkových položkách byly využity škálové, uzavřené i polouzavřené otázky. Dotazníkové položky



(s číselným označením 10–21) navazovaly na testové úlohy (s číselným označením 1–9), které ověřovaly úroveň znalostí o pubertě.

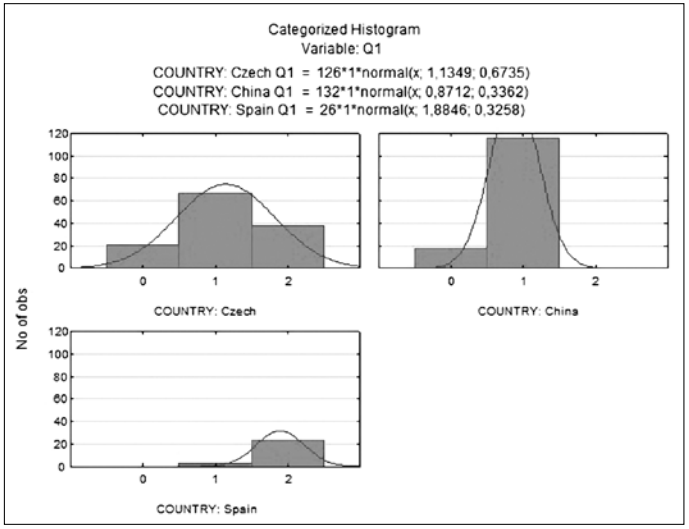
V rámci našeho pedagogického výzkumu jsme využili relevantní metody pro sběr dat, jejich analýzu a následnou statistickou inferenci. Statistické zpracování dat bylo prokonzultováno s odborným pracovníkem na statistiku. Kognitivní úroveň, která tvoří základní pilíř obecného vzdělání každého člověka, jsme testovali. Jako výzkumnou metodu ke zjištění znalostí o pubertě u žáků primární školy jsme využili didaktický test znalostí (Hendl, 2006; Chráska, 2007). Úroveň znalostí o pubertě ověřovalo 9 testových úloh s volnou odpovědí. Obsah testových úloh byl zaměřen na definování puberty (testová položka 1); na věkové rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví (testové položky 2–5); na znalost změn tělesných znaků u chlapců a dívek (testové položky 6–7); na znalost jiných změn, ke kterým v pubertě dochází u obou pohlaví (testová položka 8), a na význam puberty v životě člověka (testová položka 9). Jednotlivé odpovědi v testu byly číselně kódovány, a to zcela správná odpověď číslicí 2, částečně správná odpověď číslicí 1 a nesprávná odpověď číslicí 0. U testových položek, ve kterých nebyla vepsána odpověď, byla kódována číslicí 5. Dále byly využity metody popisné statistiky (Hendl, 2006) a pro zjištění statisticky významných rozdílů v odpovědích žáků podle států byl použit neparametrický Kruskalův-Wallisův test (Hendl, 2006).

### 3 Realizace a výsledky empirického výzkumu

Testování se účastnilo v České republice 146 žáků a žákyň (71 chlapců a 71 dívek; 4 neuvedeno), genderové zastoupení bylo vyvážené. V Číně se testování účastnilo 135 žáků a žákyň (69 chlapců a 66 dívek) stejné věkové skupiny i genderové vyváženosti. Ve Španělsku jsme testovali 26 žáků a žákyň (12 chlapců a 14 dívek) také v genderové vyváženosti. Respondenti v celkovém počtu 307 žáků a žákyň zastupovali nejčetněji věkovou skupinu 10–12 let.

Souhrnné odpovědi všech respondentů ověřily jejich úroveň znalostí o pubertě. V následujících tabulkách a grafech jsou uvedeny výsledky, které přinesly jednotlivé výpovědi o stavu úrovně znalostí žáků o pubertě (tj. znalosti o její identifikaci; o věkovém rozpětí průběhu

puberty u obou pohlaví; o změnách tělesných znaků a jiných změnách u obou pohlaví; o jejím významu pro život). Zcela správné odpovědi jsou označeny číslicí 2, částečně správné odpovědi číslicí 1 a nesprávné odpovědi číslicí 0. Souhrnné odpovědi všech respondentů jsou znázorněny graficky v podobě porovnání četností bodového hodnocení odpovědí na jednotlivé otázky u žáků z jednotlivých zemí. Odpovědi jsou prostřednictvím tabulek doplněny o srovnání dosaženého bodového skóre žáků v jednotlivých otázkách podle zemí a jsou uvedeny jejich statistické významnosti.




*Graf 1: (Porovnání četností bodového hodnocení odpovědí Q1 – definice puberty), Q1*

Puberta je fází, ve které se završuje dosažení reprodukční schopnosti a následuje po prepubertě. Období průběhu vlastní puberty se podle českých odborníků vymezuje ve věkovém rozpětí asi 13–15 let. Vlastní reprodukční schopnosti dívky i chlapci dosahují až později, dívky po výskytu pravidelného ovulačního cyklu tj. s pravidelnou menstruací a chlapci po dokončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních znaků. Pubertu lze tedy označit za zásadní hormonální proces fyzických změn. Dítě se tedy mění na dospělého jedince, jenž je z biologické stránky zralý



k reprodukci čili rozmnožování. Tento proces lze označit za dospívání. Pohled na období dospívání ovšem nesmíme sledovat pouze z biologického hlediska, ale také z hlediska psychických změn, které probíhají současně s biologickými změnami. Paralelně se změnami biologickými a psychickými dochází též k sociálním změnám tj. k novému sociálnímu zařazení. Všechny změny, které probíhají v období dospívání, jsou označovány pojmem pubertální.

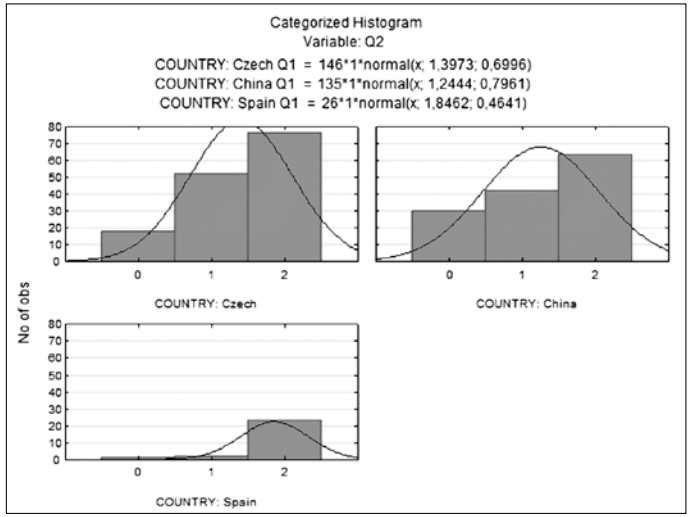
Respondenti ze Španělska ve svých nejčetnějších odpovědích, tj. v kategorii zcela správné odpovědi dokladují, že jsou vybaveni znalostmi v identifikaci puberty. Respondenti z České republiky vykazují ve svých nejčetnějších odpovědích sice částečné znalosti, avšak zcela správné odpovědi převyšují neznalost. Respondenti z Číny ve svých nejčetnějších odpovědích dokladují, že jsou vybaveni částečnými znalostmi. Částečné znalosti našich respondentů dokladují, že nechápou pubertu komplexně. Nespojují si dovršení reprodukční schopnosti, čili plné pohlavní zralosti a dovršení tělesného růstu, kontinuálně se změnami psychickými a sociálními.

| | Multiple Comparisons p values (2-tailed); Q1 (Research Czech x China x Spain)<br>Independent (grouping) variable: COUNTRY<br>Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 284) =71,00475 p =,0000 | | |
|---|---|---|---|
| Depend.:<br>Q1 | Czech<br>R:149,51 | China<br>R:116,64 | Spain<br>R:239,81 |
| Czech | | 0,003932 | 0,000001 |
| China | 0,003932 | | 0,000000 |
| Spain | 0,000001 | 0,000000 | |

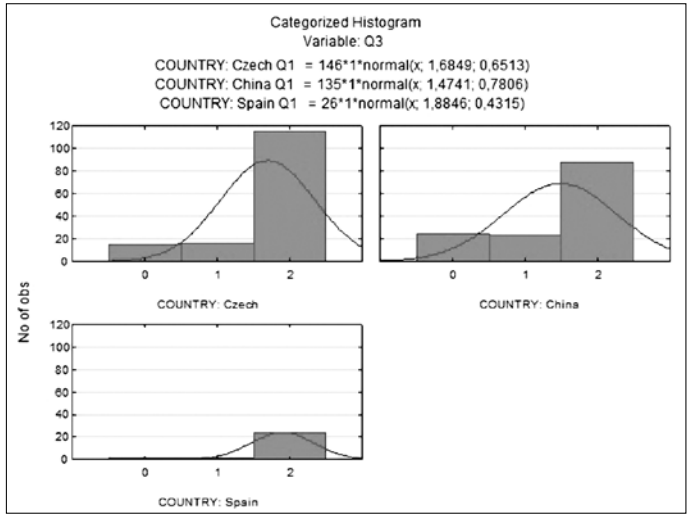
*Tabulka 1: (Srovnání dosaženého bodového skóre žáků Q1 – definice puberty)*

Celkově se bodové skóre odpovědí žáků na otázku Q1 v jednotlivých zemích statisticky významně liší ($p<0,01$). Významně odlišné je však srovnání bodového skóre odpovědí žáků na otázku Q1 mezi všemi zeměmi ($p<0,01$).

Problematika puberty souvisí s obdobím, které je známé pod pojem pubescence a v širším pojetí jako dospívání. Jak jsme již uvedli výše v textu, období průběhu vlastní puberty se podle českých odborníků vymezuje nejčastěji ve věkovém rozpětí asi 13 – 15 let. Následuje po prepubertě, která je definována jako přechod od dětství k dospívání




*Graf 2: (Porovnání četností bodového hodnocení odpovědí Q2 – začátek puberty u chlapců)*




*Graf 3: (Porovnání četností bodového hodnocení odpovědí Q3 – začátek puberty u dívek), Q2 – Q3*

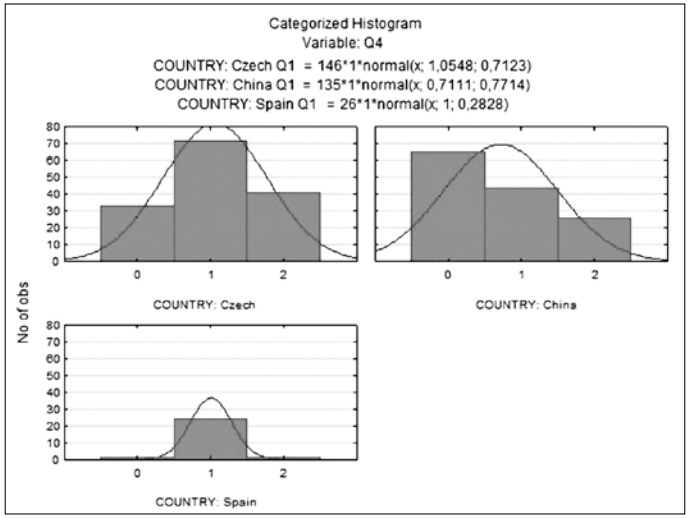


| Depend.: Q2 | Multiple Comparisons p values (2-tailed); Q2 (Research Czech x China x Spain)<br>Independent (grouping) variable: COUNTRY<br>Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 307) =15,41006 p =,0005 | | |
|---|---|---|---|
| | Czech<br>R:155,71 | China<br>R:141,59 | Spain<br>R:208,83 |
| Czech | | 0,548059 | 0,014817 |
| China | 0,548059 | | 0,001215 |
| Spain | 0,014817 | 0,001215 | |

*Tabulka 2: (Srovnání dosaženého bodového skóre žáků Q2 – začátek puberty u chlapců*

| Depend.: Q3 | Multiple Comparisons p values (2-tailed); Q3 (Research Czech x China x Spain)<br>Independent (grouping) variable: COUNTRY<br>Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 307) =11,56886 p =,0031 | | |
|---|---|---|---|
| | Czech<br>R:161,54 | China<br>R:140,41 | Spain<br>R:182,19 |
| Czech | | 0,138485 | 0,823519 |
| China | 0,138485 | | 0,083912 |
| Spain | 0,823519 | 0,083912 | |

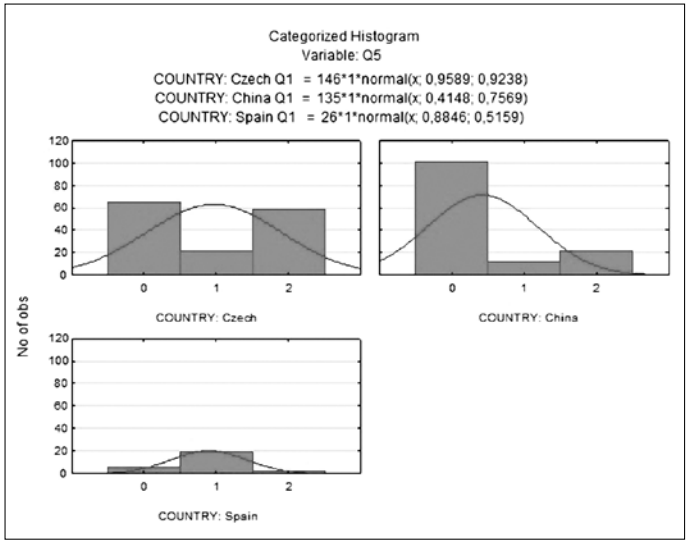
*Tabulka 3: (Srovnání dosaženého bodového skóre žáků Q3 – začátek puberty u dívek)*




*Graf 4: (Porovnání četností bodového hodnocení odpovědí Q4 – konec puberty u chlapců)*

a označována jako předcházející období puberty. I když se u řady odborníků setkáváme s nejednotným názorem na vymezování věku dětí při určování jednotlivých fází prepuberty a následně puberty, věková hranice pro prepubertu je stanovená zpravidla od osmi až jedenácti let, pro pubertu v rozmezí od jedenácti až patnácti let. Prepuberta neboli prepubescence je podle odborníků charakteristická tím, že se u dětí vyskytují začínající první náznaky pohlavního dospívaní, objevují se první sekundární pohlavní znaky a také tím, že se projevuje výrazný růst do výšky. V období prepuberty existují mezi dětmi obrovské rozdíly v tělesném i duševním vývoji a jedná se o období přípravy na pubertu. Z hlediska sexové diference podle řady odborníků trvá prepuberta u dívek asi v rozmezí od 11 do 13 let a u chlapců probíhá fyzický vývoj o 1 až 2 roky později.

Z nejčetnějších odpovědí všech našich respondentů (tj. zcela správných odpovědí) k problematice začátku puberty u chlapců a dívek vyplývá, že se v této problematice znalostně orientují. Podle zastoupení částečně správných odpovědí (popřípadě nesprávných odpovědí) u respondentů




*Graf 5: (Porovnání četností bodového hodnocení odpovědí Q5 – konec puberty u dívek), Q4 – Q5*



z České republiky a Číny vyplývá fakt, že potřeba znalosti žáků o začátku puberty u obou pohlaví zpřesňovat a zdůvodňovat.

Celkově se bodové skóre odpovědí žáků na otázku Q2 v jednotlivých zemích statisticky významně liší ($p<0,01$). Významně odlišné je také srovnání bodového skóre odpovědí žáků na otázku Q2 mezi Czech--Spain, China-Spain).

Celkově se bodové skóre odpovědí žáků na otázku Q3 v jednotlivých zemích statisticky významně liší ($p=0,003$). Významně odlišné však srovnání bodového skóre odpovědí žáků na otázku Q3 mezi jednotlivými zeměmi není.

Na rozdíl od odpovědí našich respondentů k problematice začátku puberty u obou pohlaví, ze kterých vyplynulo, že se v této problematice zcela nebo částečně orientují (viz výše v textu), nelze zkonstatovat správnou informovanost žáků o věkovém rozpětí ukončení puberty u obou pohlaví. V této oblasti převládají u respondentů částečně správné nebo zcela nesprávné odpovědi, což dokladuje, že žáci nemají vytvořeny úplné znalosti o době ukončení puberty u obou pohlaví.

| | Multiple Comparisons p values (2-tailed); Q4 (Research Czech x China x Spain)<br>Independent (grouping) variable: COUNTRY<br>Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 307) =17,23156 p =,0002 | | |
|---|---|---|---|
| Depend.:<br>Q4 | Czech<br>R:171,70 | China<br>R:131,99 | Spain<br>R:168,90 |
| Czech | | 0,000539 | 1,000000 |
| China | 0,000539 | | 0,156580 |
| Spain | 1,000000 | 0,156580 | |

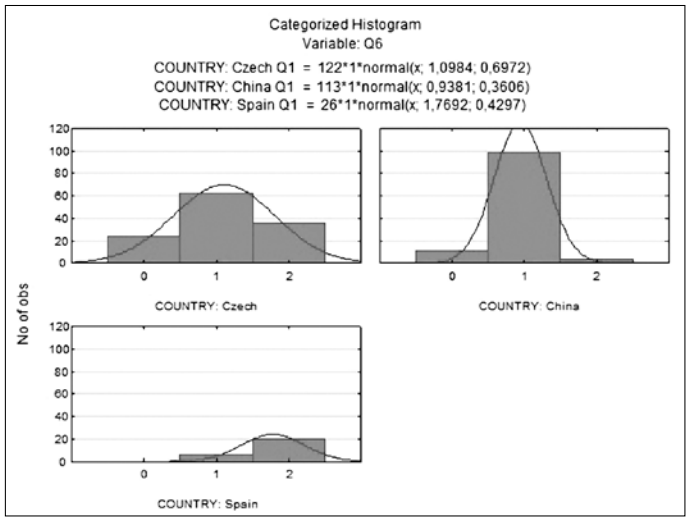
*Tabulka 4: (Srovnání dosaženého bodového skóre žáků Q4 – konec puberty u chlapců)*

Celkově se bodové skóre odpovědí žáků na otázku Q4 v jednotlivých zemích statisticky významně liší ($p<0,01$). Významně odlišné je také srovnání bodového skóre odpovědí žáků na otázku Q4 mezi Czech-China.

Celkově se bodové skóre odpovědí žáků na otázku Q5 v jednotlivých zemích statisticky významně liší ($p<0,01$). Významně odlišné je také srovnání bodového skóre odpovědí žáků na otázku Q5 mezi Czech--China, China-Spain.

| Depend.: Q5 | Multiple Comparisons p values (2-tailed); Q5 (Research Czech x China x Spain)<br>Independent (grouping) variable: COUNTRY<br>Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 307) =31,54875 p =,0000<br>Czech R:175,62 | China R:125,29 | Spain R:181,69 |
|---|---|---|---|
| Czech | | 0,000006 | 1,000000 |
| China | 0,000006 | | 0,009027 |
| Spain | 1,000000 | 0,009027 | |

*Tabulka 5: (Srovnání dosaženého bodového skóre žáků Q5 – konec puberty u dívek)*

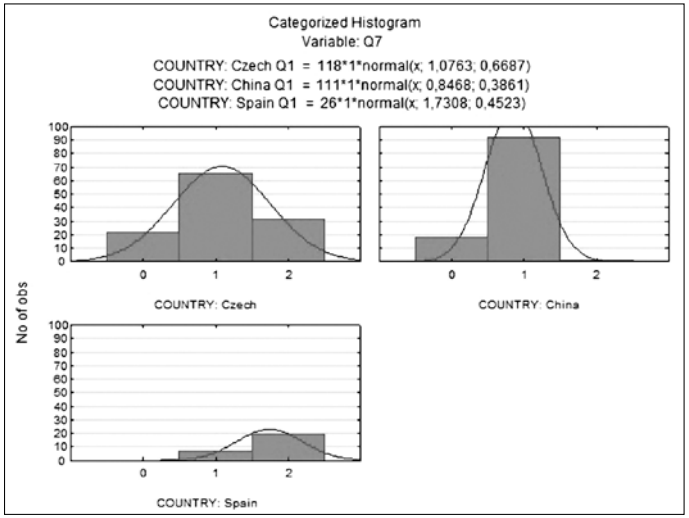



*Graf 6: (Porovnání četností bodového hodnocení odpovědí Q6 – změny tělesných znaků v pubertě u chlapců)*

§ 12

V pubertě signály požadovaných hormonálních změn odcházejí z mozku do pohlavních orgánů, které stimulují produkci růstu, funkce a dalších změn v mozku a orgánech. V součinnosti s hormonálním procesem fyzických změnu obou pohlaví, kdy dozrávají pohlavní orgány a začínají produkovat pohlavní hormony (spermie nebo vajíčka), dochází ke změnám tělesné struktury. U obou pohlaví je v období puberty růst zpomalován až úplně zastaven, dále dochází






*Graf 7: (Porovnání četností bodového hodnocení odpovědí Q7 – změny tělesných znaků v pubertě u dívek), Q6 – Q7*

ke změnám v tělesné struktuře k vytváření sekundárních pohlavních znaků, ke kterým u obou pohlaví patří růst ochlupení v podpaží, kožní změny související zejména vznikem akné. U chlapců se dále jedná o zaoblování těla a růst svalů, růst ochlupení na šourku, počátek růstu vousů a mutace (změna hlasu). U dívek se dále jedná o růst ochlupení ve stydké oblasti, u chlapců u dívek zaoblování těla do ženských tvarů a růst prsou.

Nejčetnější odpovědi (tj. částečně správné odpovědi) u českých a čínských respondentů dokladují nejzákladnější orientaci v oblasti tělesných změn v období puberty u obou pohlaví. Tito respondenti uvedli ve výčtu odpovědí jen různé neúplné kombinace změn, což znamená, že nedisponují zcela správnými znalostmi v komplexním pojetí. Španělští respondenti prokázali v nejčetnějších odpovědích správné znalosti o dané problematice.

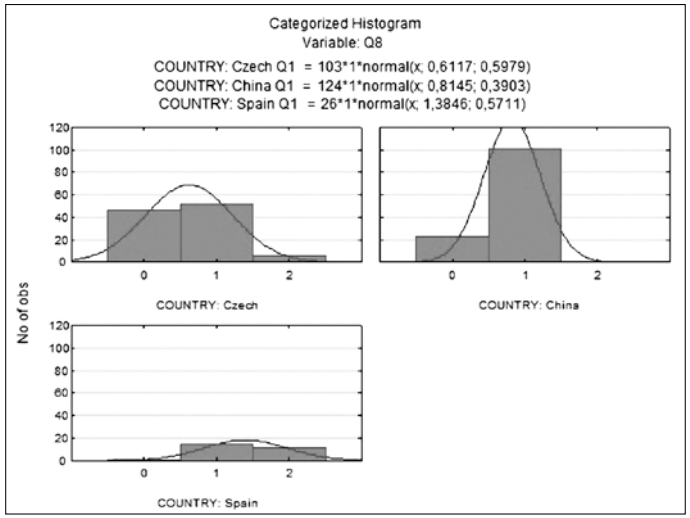
Celkově se bodové skóre odpovědí žáků na otázku Q6 v jednotlivých zemích statisticky významně liší ($p<0,01$). Významně odlišné je také srovnání bodového skóre odpovědí žáků na otázku Q6 mezi Czech--Spain, China-Spain.

| Depend.: Q6 | Multiple Comparisons p values (2-tailed); Q6 (Research Czech x China x Spain)<br>Independent (grouping) variable: COUNTRY<br>Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 261) =43,84210 p =,0000<br>Czech<br>R:132,07 | China<br>R:112,72 | Spain<br>R:205,42 |
|---|---|---|---|
| Czech | | 0,148589 | 0,000021 |
| China | 0,148589 | | 0,000000 |
| Spain | 0,000021 | 0,000000 | |

*Tabulka 6: (Srovnání dosaženého bodového skóre žáků Q6 – změny tělesných znaků v pubertě u chlapců)*

| Depend.: Q7 | Multiple Comparisons p values (2-tailed); Q7 (Research Czech x China x Spain)<br>Independent (grouping) variable: COUNTRY<br>Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 255) =48,28870 p =,0000<br>Czech<br>R:131,72 | China<br>R:106,93 | Spain<br>R:201,06 |
|---|---|---|---|
| Czech | | 0,033009 | 0,000043 |
| China | 0,033009 | | 0,000000 |
| Spain | 0,000043 | 0,000000 | |

*Tabulka 7: (Srovnání dosaženého bodového skóre žáků Q7 – změny tělesných znaků v pubertě u dívek)*




*Graf 8: (Porovnání četností bodového hodnocení odpovědí Q8 – jiné změny v pubertě), Q8*



Celkově se bodové skóre odpovědí žáků na otázku Q7 v jednotlivých zemích statisticky významně liší (p<0,01). Významně odlišné je však srovnání bodového skóre odpovědí žáků na otázku Q7 mezi všemi zeměmi (p<0,01).

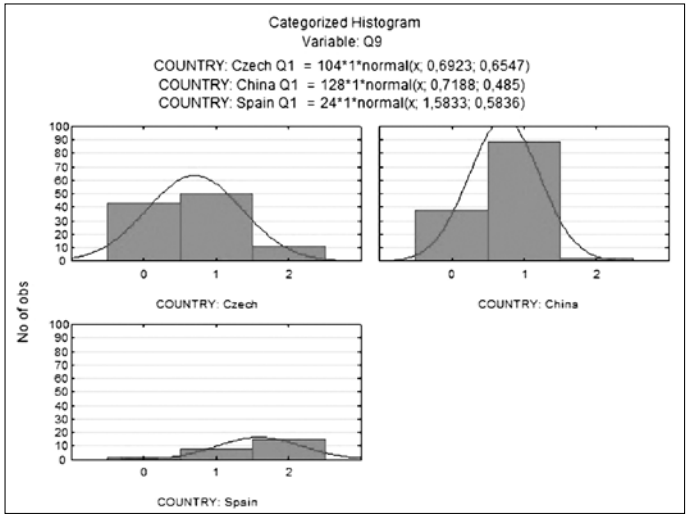
V období puberty nedochází pouze ke změnám fyzickým, ale výrazně se mění také psychika, a to s uvědoměním si vlastní osobnosti. Puberta je obdobím fáze hledání i vytváření si vlastní identity. Projevem psychických změn v pubertě je odmítnutí podřízené role, čím se mění sociální role jedince a projevuje se jako výpady proti autoritám, včetně rodičů a učitelů. Mění se vztah ke škole i k učiteli, kdy už učitel není pojímán jako formálně daná autorita, ale jen v případě, kdy něčím imponuje. Obecně platí, že dospívající chtějí spolurozhodovat o věcech, které se jich týkají, začínají kriticky hodnotit rodiče a dospělé. Na významu dospívajícího nabývá trávení volného času. Touží trávit čas mezi vrstevníky. Dále dochází k formování citových vztahů i oblasti lásky a zamilovanosti. Pro někoho se může stát puberta impulzem k tvorbě uměleckých projevů, k četbě složitějších literárních děl, k zájmu o atraktivní sporty, k zájmu o tajemno, romantiku, přírodu a jiné aktivity. Pubescenti v pubertě bývají emočně labilnější. Mění se i jejich sebehodnocení, bývají vztahovační a celkově zranitelnější. Podle psychologů je emoční nevyrovnanost primárně důsledkem hormonálních změn a sekundárně k nevyrovnanosti mohou přispívat též změny v oblasti psychiky a mezilidských vztahů. V pubertě se mění i způsob myšlení. Jedinci v pubertě začínají uvažovat hypoteticky (tj. na úrovni formálních logických operací) a tato změna se projeví v celkovém přístupu nejen ke světu, ale i k sobě samému.

Z odpovědí respondentů je patrné, že si uvědomují i výskyt jiných změn než jen biologických. Nejčetnější odpovědi respondentů vyjadřují jen částečně správnou úroveň této znalosti. Respondenti uvedli ve výčtu odpovědí jen různé neúplné kombinace jiných změn, a to nejčastěji nutnost trávení volného času s vrstevníky, dále souvislosti s emoční labilitou i oblastí lásky a zamilovanosti, nutností spolurozhodovat o věcech, které se jich týkají. Čeští respondenti prokázali v této otázce nejvyšší míru neznalosti.

Celkově se bodové skóre odpovědí žáků na otázku Q8 v jednotlivých zemích statisticky významně liší (p<0,01). Významně odlišné je však

| Depend.: Q8 | Multiple Comparisons p values (2-tailed); Q8 (Research Czech x China x Spain)<br>Independent (grouping) variable: COUNTRY<br>Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 253) =38,41898 p =,0000 | | |
|---|---|---|---|
| | Czech R:106,13 | China R:131,61 | Spain R:187,67 |
| Czech | | 0,027010 | 0,000001 |
| China | 0,027010 | | 0,001149 |
| Spain | 0,000001 | 0,001149 | |

*Tabulka 8: (Srovnání dosaženého bodového skóre žáků Q8 – jiné změny v pubertě)*




*Graf 9: (Porovnání četností bodového hodnocení odpovědí Q9 – význam puberty), Q9*

srovnání bodového skóre odpovědí žáků na otázku Q8 mezi všemi zeměmi ($p<0,01$).

Jak jsme již uvedli, období dospívání je široce vymezenou životní etapou. Na jedné straně je tato životní etapa ohraničena tzv. prvními známkami pohlavního zrání včetně tělesného růstu, na straně druhé dovršením reprodukční schopnosti tj. plné pohlavní zralosti a dovršením tělesného růstu. Pohled na období dospívání ovšem nelze sledovat pouze z biologického hlediska, ale také z hlediska psychických změn,



které probíhají současně s biologickými změnami. Paralelně se změnami biologickými a psychickými dochází též k sociálním změnám tj. k novému sociálnímu zařazení.

Význam puberty žáci chápou, což se projevilo nejčetnějšími odpověďmi v kategorii zcela správná odpověď u žáků ze Španělska. Částečně správné odpovědi u českých a čínských respondentů dokladují neúplné znalosti stejně jako jejich neznalosti, které se projevily ve vyšší míře na rozdíl od respondentů ze Španělska. Neúplné znalosti dokladují, že respondenti nespatřují význam puberty v komplexním pojetí, ale pouze částečně, a to v podobách různých kombinací v oblasti biologické, psychologické nebo sociální.

| Depend.: Q9 | Multiple Comparisons p values (2-tailed); Q9 (Research Czech x China x Spain)<br>Independent (grouping) variable: COUNTRY<br>Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 256) =36,74168 p =,0000 | | |
|---|---|---|---|
| | Czech R:117,57 | China R:123,02 | Spain R:205,13 |
| Czech | | 1,000000 | 0,000001 |
| China | 1,000000 | | 0,000002 |
| Spain | 0,000001 | 0,000002 | |

*Tabulka 9: (Srovnání dosaženého bodového skóre žáků Q9 – význam puberty)*

Celkově se bodové skóre odpovědí žáků na otázku Q9 v jednotlivých zemích statisticky významně liší ($p<0,01$). Významně odlišné je také srovnání bodového skóre odpovědí žáků na otázku Q9 mezi Czech--Spain, China-Spain.

Na základě získaných výsledků od našich respondentů lze konstatovat, že jsou žáci ze Španělska dobře informováni o pubertě již před jejím nástupem. Jejich znalosti o pubertě téměř ve všech otázkách s výjimkou Q4, Q5 a Q8, ve kterých vykázali částečně správné znalosti, vypovídají o správné informovanosti. Žáci z České republiky a Číny jsou informováni o pubertě již před jejím nástupem, ale v porovnání se žáky ze Španělska vykazují u otázek Q1, Q4, Q6, Q7, Q8 a Q9 jen částečně správné znalosti a dokonce u všech otázek Q1–Q9 v určité míře také neznalosti. Žáci ze Španělska vykázali patrnou neznalost pouze v otázce Q5.

Částečně správné znalosti o pubertě čili neúplná informovanost žáků vyjadřuje fakt, že žáci nemají vybudovány správné znalosti a nepojímají

vztahy a souvislosti s problematikou puberty komplexně. Z pohledu některých žáků biologické hledisko a jeho význam pro budoucí reprodukční život každého člověka není uváděn v kontextu s dalšími změnami. V představě žáků je názor o pubertě spatřován zpravidla převážně pouze ve změnách psychosociálních. Je potřeba posílit neúplné znalosti žáků o pubertě z hlediska komplexního přístupu, a to v souvislostech všech změn v oblasti biologické, psychologické a sociální i se zřetelem ke specifičnosti obou pohlaví.

Již v úvodu této stati jsme poznamenali, že sexuální výchova ve Španělsku není obsažena v národním kurikulu školního vzdělávání. Implementace sexuální výchovy do školního kurikula je ryze v pravomoci jednotlivých škol a na mnohých školách se už stala integrální součástí školního kurikula. Optimální výsledky o znalostech našich španělských respondentů dokládají významnost implementace sexuální výchovy do školního vzdělávání. Soukromá základní škola v Madridu, která nám umožnila sběr dat ve své škole, implementovala do školního vzdělávání problematiku puberty.

## Závěr

Neustále deklamujeme a poukazujeme na fakt, že učitelé ve školách či jiní vzdělavatelé se specifikací výuky problematiky o pubertě mohou významně přispět ke tvorbě znalostí o pubertě. Školní či mimoškolní relevantní garance mimo jiné vyplývá z požadavku odbornosti, a to vzhledem ke specifickým pedagogicko-psychologickým zvláštnostem žáků a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad (Rašková, 2008). Učitelé i jiní vzdělavatelé by měli být odborně i didakticky připraveni k edukaci o pubertě. Komunikovat o pubertě ve škole je profesionální nutností učitele primární školy (Štěrbová, Rašková, 2014, 2016). Především škola prostřednictvím učitele má za úkol vytvořit nejen znalosti o pubertě, ale též položit základy postojů a směry pro rozhodování.

Našimi edukačními i vědeckými aktivitami podporujeme myšlenky Světové zdravotnické organizace (ve zkratce WHO) o nutnosti holistického přístupu k sexuální výchově, která poskytuje nepředpojaté a vědecky správné informace o všech aspektech lidské sexuality a současně pomáhá vytvářet schopnosti pro volbu chování a jednání. Tento přístup je založený na chápání lidské sexuality jako oblasti lidského potencionálu, který má pomáhat lidem ve svobodném rozhodování o své sexualitě v průběhu života. Nadále je nutné připomínat, že sexuální výchova včetně problematiky o pubertě je v rámci holistického přístupu také založena na specifických principech, mezi které patří zejména přiměřenost vzhledem k věku, k uplatňování sexuálních práv, k rovnosti pohlaví, sebeurčení i přijetí rozmanitosti a je také založena na vědecky přesných informacích. Sexuální výchova, jak víme, je nedílnou součástí všeobecného vzdělání a ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti. Důležitá je také její preventivní povaha, která má nejen přispívat k prevenci negativních následků spojených se sexualitou, ale také zlepšovat kvalitu života.

**Literatura:**


HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat.* Praha: Portál, 2006.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007.

*International Planned Parenthood Federation. b. (n.d.) Comprehensive sexuality education*. Dostupné na: http://www.ippf.org/our-work/what-we-do/adolescents/education

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.

RAŠKOVÁ, M. *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. Olomouc: VUP, 2008.

RAŠKOVÁ, M., PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. *Cognitive and informative level of knowledge about puberty of Czech elementary school students.* Bulgaria: SGEM, 2015.

RAŠKOV, M.A. PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. Communication about puberty between children of middle school age and parents. In *8th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership.* Portugal: WCLTA, 2017.

RAŠKOVÁ M., PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. *Puberty as the concept of pedagogical theory and practice.* Vienna: IAC-TLEI, 2015.

RAŠKOVÁ M., PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. Teacher-Student Communication about Puberty in Elementary School. *Ireland International Conference on Education.* Dublin: IICE, 2017.

RAŠKOVÁ M., PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D., VAVRDOVÁ, A. *Educational premises of puberty at primary school*. Olomouc: ICLEL, 2015.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D., RAŠKOVÁ, M. Cognitive and Informative Level of Knowledge about Puberty among Primary School Pupils in the Czech Republic and in China. *In ECE 2018 – Educating for change – The european conference on education*. UK: Brighton, 2018.

RAŠKOVÁ, M., PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D., VAVRDOVÁ, A., BARTOŠOVÁ, M. Společenská významnost období dospívání aneb puberta z pohledu žáků primární školy ve Španělsku. In *Civilia. Odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 2017, roč. 8, č. 2, s. 18–38.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [on-line] Dostupné na: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

ŠTĚRBOVÁ, D., RAŠKOVÁ, M. *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě II.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2016.

ŠTĚRBOVÁ, D., RAŠKOVÁ, M. *The Spefifics of Communication in Relation to Sexuality I: Helping Professions in Relation to Sexuality, Including Persons with Intellectual Disabilities.* Olomouc: Palacký University, 2014.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000.

WHO Regional Office for Europe and BZgA. (2010). Standards for Sexuality Education in Europe. Dostupné na: http://www.bzga-whocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5 & id=home

**Kontakt na autorky příspěvku:**

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: dominika.provazkova@upol.cz

Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: alena.vavrdova@upol.cz

# Historické vědomí a jeho role při výuce regionálních dějin[1]

Pavel KRÁKORA, Pavel KOPEČEK

## Historical Consciousness and Its Importance in Instruction of Regional History

**Abstract:** This text deals with the basic concepts that are related to historical consciousness and regional history and also analyses their relationship. Moreover, it deals with the possibilities, challenges and opportunities that are offered by the regional history in relation to the educational process. In conclusion, some research projects focused on this theme are briefly presented.
**Key Words:** Regional History, Historical Consciousness, Teachers, Students, Schools, Field Didactics, Contemporary History

### Úvod

Historické vědomí představuje ve vztahu k oborové didaktice dějepisu jednu z klíčových kategorií. První zřetelnější a přesněji vymezená definice historického vědomí jako oborově didaktického a pedagogického fenoménu se objevila v německém prostředí na sklonku šedesátých let minulého století, a to v práci nazvané *Problém dějinného vědomí* (Das Problem des historischen Bewusstseins) filosofa Hanse Georga Gadamera (1994; srov. Labischová, 2013, s. 15–17).

Na historické vědomí jako takové lze nahlížet z mnoha úhlů a může být vnímáno v nejrůznějších kontextech. Z vědních disciplín je mimo historii tento fenomén nejvýrazněji reflektován na poli sociologie, v níž zásadní aspekt představují vzájemné vztahy mezi jednotlivci a z historického hlediska je zde patrná provázanost historického vědomí a kolektivní paměti. Důraz je přitom kladen na hodnotový systém dané generace a komunity, resp. obecně na konkrétní časový a prostorový kontext.

Jak bylo zmíněno, zásadní roli sehrává historické vědomí z hlediska dějepisné výuky. Náleží patrně k nejfrekventovaněji užívanému termínu v nynější historické vědě i didaktice dějepisu, především pak v souvislosti s prezentací a výukou soudobých (nejnovějších) dějin, které reprezentují svébytnou historickou kategorii kladoucí specifické požadavky jak na výuku, tak i na kvalifikaci a didakticko-pedagogické schopnosti konkrétního učitele dějepisu.

### 1 Kategorie historického vědomí

Historické vědomí je formováno na bázi prezentace minulosti. Jednotlivci napomáhá na základě jeho každodenní životní zkušenosti orientovat se obecně ve světě kolem sebe a utvářet si tak konkrétní (ucelenější) náhledy na dění v širších souvislostech. Přitom dochází ke styku dvou základních linií determinujících vnímání historické reality – a to linie rozumové a linie emociální – jejichž výsledkem je vědomí či uvědomění si daných procesů, jejich příčin a následků, právě ve vztahu k jednotlivci, ale i k širší skupině (srov. Labischová, Gracová, 2010, s. 150–151).

V průběhu již téměř půlstoletí zkoumání historického vědomí bylo definovány jeho základní kategorie, jimiž jsou:

- *vědomí času* (synchronní and diachronní),
- *vědomí geografického prostoru* (lokalizace historické reality, porozumění, resp. pochopení vlivů, které historické děje a události determinují z hlediska prostoru – geografie),
- *vědomí konkrétní reality* (rozlišování mezi reálnými historickými ději a událostmi a historickou fikcí),
- *vědomí historicity* (porozumění, resp. pochopení podmíněnosti současného dění ve společnosti a podoby společnosti prostřednictvím historického vývoje; odraz současné společenské situace v hodnocení a posuzování konkrétních historických procesů a událostí),

- *vědomí identity* (pochopení rozdílů mezi jednotlivými společenstvími, etniky a kulturními entitami na základě znalosti historického pozadí),
- *vědomí politiky – politické vědomí* (pochopení procesů a událostí odehrávajících se v rovině politiky; postižení role významných osobností, pozice, resp. role různých společenských skupin ve sféře politiky a další aspekty),
- *vědomí ekonomicko-sociální* (postižení role, jež sehrává ekonomie v historickém vývoji, její vliv na formování struktury společnosti a s tím souvisejícími sociálními problémy a další),
- *vědomí morálky – morální vědomí* (percepce toho, co je – ve vztahu k všeobecně akceptovaným obecným zásadám etiky a jejich principů – morální a amorální, včetně proměn vnímání morálky prizmatem konkrétních civilizací či společenských entit) (Beneš, Hudecová, 2005, pp. 11–12).

Z výše uvedeného vyplývá, že historické vědomí představuje ucelený komplex dílčích „vzpomínek", čímž formuje či spoluvytváří nejen pohled na minulost a určitý způsob jejího vnímání a zároveň do značné míry ovlivňuje nazírání na budoucí vývoj. Prvním krokem k porozumění a pochopení historie – vývoje a dějinných daností – tzv. „velkého světa" (tj. obecných dějin) mnohdy bývá (či může být) pokus postihnout a pochopit historické souvislosti tzv. „malého světa", který nás obklopuje, a v němž se odehrává náš životní příběh – místní komunita, škola, práce, region. Tento přístup má poměrně dlouhou tradici, byl a často je aplikován ve výuce dějepisu v českých zemích, resp. České republice. V daném ohledu se v kurikulu dějepisu na všech typech škol osvědčily tematické okruhy dotýkající se kulturního dědictví (památky, tradice, významné osobnosti, sociální struktura dané komunity, místní specifika a další) daného regionu s přihlédnutím na celostátní a také obecný kontext.

## 2 Regionální historie a historické vědomí

V souvislosti s výzkumem historického vědomí a regionálních dějin je nezbytné alespoň rámcově definovat samotný termín regionální historie, a to jak z hlediska historické vědy, tak i z hlediska oborové didaktiky dějepisu. Pojem „region" obvykle označuje území menší než země (stát), tj. dílčí oblasti (administrativní jednotky, regiony), na které je daný stát členěn. Nicméně pojem region lze rovněž chápat v širším globálním kontextu jako stát, seskupení států či kontinent. Na druhé straně lze za region nepochybně považovat konkrétní místo, jako je město, obec, resp. seskupení obcí. V této souvislosti je často užíván pojem mikroregion vymezující zřetelně danou lokalitu a její hranice.

Pro společenské vědy, tj. i pro historii, však pojem region představuje nejen specifickou a zřetelně vymezenou oblast, ale je rovněž provázán s místní sociální strukturou – tj. lidmi žijícími na daném území, kteří zde pracují, vzdělávající se a vytvářejí osobité socio-morální milieu. Jinak řečeno společenství se specifickými rysy, vzájemnými vztahy a určitým pocitem sounáležitosti (jazykové, kulturní, profesní a další), jež se obvykle v čase vyvíjejí, proměňují a popřípadě zanikají (srov. Bartoš, Schulz, Trapl, 2004, s. 6).

Regionální historie je součástí komplexního a specifického vnímání lidské společnosti, která výrazně napomáhá porozumění historického vývoje. Důležitým posláním regionální historie je v tomto kontextu přispívat k poznání dané sociální struktury, společnosti a tak obohacovat poznání a pochopení vývoje společnosti jako celku. Zároveň je možno konstatovat, že regionální dějiny představují relativně nezávislou součást národních, resp. obecných dějin.

Vzájemný vztah mezi regionální a obecnou historií lze uchopit ze dvou hledisek. První hledisko dovozuje, že regionální dějiny jsou jakýmsi souborem specifických historických dějů a událostí, na jejichž základě se demonstrují (resp. rekonstruují) národní (obecné) dějiny. Uvedený přístup je také hojně využíván při výuce dějepisu. Druhé je založeno na tezi, že specifičnost historických událostí odehrávajících se v jednotlivých regionech vytváří kompaktní obraz národní (obecné) historie. Z toho lze dovodit, že pro pochopení národní historie je nezbytné znát a porozumět vývoji v dílčích regionech dané země (srov. Bartoš, Schulz, Trapl, 2004, s. 6).

Navzdory výše zmíněným skutečnostem však rozhodně nelze – resp. bylo by velmi problematické – považovat regionální historii za samostatnou vědní disciplínu. Metody, předmět studia, metodologické principy

jsou v případě regionální historie totožné s obecnými výzkumnými metodami historie jako takové (srov. Svoboda, 1986, s. 5). A to i přesto, že každý region v kontextu jeho historického vývoje poznamenaný určitými charakteristickými rysy, což vyžaduje aplikaci poněkud odlišných metod výzkumu vhodných pro podmínky konkrétní geografické oblasti. Výzkum na poli regionálních dějin má zřetelně interdisciplinární přesah a uplatňuji se zde poznatky z rozdílných oborů – zejména pak památkové péče, folkloristiky, etnografie, muzeologie, historické geografie a demografie (Čapek, Gracová, Jílek, Východská, 2005, s. 68). Relevantní je v daném ohledu rovněž spojitost regionálních dějin s oblastí environmentálních studií a environmentální výchovy, neboť povědomí o historickém vývoji na místní úrovni a jeho odrazu v současnosti podporuje zájem o aktivní ochranu prostředí, a to především ve smyslu snahy zachování přírodního a kulturního dědictví charakteristického pro daný region.

Regionální dějiny v neposlední řadě sehrávají významnou úlohu pro všechny obyvatele dané oblasti tím, že je v nich koncentrován vzdělávací potenciál včetně – zjednodušeně řečeno – dimenze sociální soudržnosti. Obyvatelé mají možnost získat informace o vývoji jejich regionu, tj. místa, kde žijí a s nímž jsou spjaty jejich osudy, a k němuž mají v neposlední řadě mnozí z nich vytvořenou určitou vazbu. V důsledku takto vytvořené vazby vznikající na základě historického vědomí o daném regionu se postupně formuje emoční rovina vědomí jednotlivce ústící v pocit patriotismu (Labischová, Gracová, 2008, s. 171). Na tomto místě je nutno poznamenat, že v minulosti (a bohužel i v současnosti) však tento proces na národní úrovni mnohdy (cíleně) vyústil v projevy nacionalismu a šovinismu.

### 3 Regionální dějiny a historické vědomí v kurikulu dějepisu

V oblasti vzdělávání – konkrétně kurikula dějepisu – je výuka regionálních dějin charakterizována snahou poznávat blízké, známé a tím i specifické a na základě takto nabytého historického vědomí dále rozvíjet vědomí o vzdálených (myšleno geograficky) národních a obecných dějinných událostech a procesech. Ve vztahu ke kurikulu reprezentují regionální dějiny něco „blízkého, známého a snadněji uchopitelného“, což usnadňuje proces dějepisné výuky a často zároveň a zefektivňuje prezentaci obecných, resp. národních dějin – tzn., že specifické příklady z oblasti regionálních dějin umožňují lepší porozumění obecných dějinných fenoménů.

Tematika regionálních dějin může být aplikována ve všech fázích vzdělávacího procesu. Pozitivní odezvy žáků a studentů jsou zřetelné zejména v případech, kdy je téma související s regionálními dějinami aplikováno v motivační fázi výuky historie. Regionální dějiny jsou rovněž velmi dobře využitelné ve fázi samotného osvojování znalostí a dovedností, a to především na nižším stupni základních škol (Julínek, 2004, p. 156). Zde zvlášť významnou roli sehrává učitel či učitelka, kteří prostřednictvím prezentace témat vážících se k regionálním dějinám mohou zásadním způsobem ovlivnit a formovat historické vědomí žáků.

Jak je zřejmé z již uvedených skutečností, nezastupitelná úloha regionální dějin tak tkví v posilování historického vědomí žáků a studentů a ve formování pozitivního postoje k prostředí, v němž žijí. V neposlední řadě rozvíjí jejich historické znalosti a aktivní zájem o minulost a současnost daného regionu (Hubálek et al., 2017, s. 13). Aktivity v oblasti regionálních dějin rozvíjejí kreativitu, kritické myšlení, umožňují konkrétní vyjádření (popis) daných skutečností, podporují rovněž nezávislé myšlení a další.

Nahlížíme-li na regionální historii a její výuku z výzkumné perspektivy pedagogiky a oborové didaktiky, jedná se o oblast optimálně aplikovatelnou pro podporu kritického myšlení žáků a studentů (viz výše). Výsledkem je samostatná výzkumná a publikační činnost studentů. Uvedený typ aktivity nicméně vyžaduje určitou úroveň intelektuálních schopností a dovedností. Je proto využitelný zejména na středních školách a gymnáziích (částečně na druhém stupni základních škol), kde jsou studenti schopni rozlišit relevanci informačních zdrojů (tj. primárních a sekundárních historických pramenů). Prostřednictvím takovéto nezávislé výzkumné aktivity, jejíž těžiště spočívá v práci s historickými prameny na straně jedné, spolupráci s muzei, galeriemi, archivy, pamětníky na straně druhé, se dále upevňuje vztah žáků a studentů k regionální historii, a tím i historii „obecné“. Ze všech uvedených důvodů je či by měla být regionální historie přínosnou, užitečnou a také atraktivní částí kurikula dějepisu.

Výuka historie klade na učitele specifické nároky a požadavky. Musí být schopen postihnout pro výuku podstatné konsekvence dotýkající se vývoje a dění v obecném (širším národním, nadnárodním, globálním) kontextu včetně jejich dopadu na místní (regionální) úroveň. Mimo to by měl být schopen prezentovat historické události nejen v jejich čistě politickém kontextu, ale rovněž zahrnout aspekty sociální, ekonomické či kulturní historie. Charakteristické pro výuku historie je rovněž možnost zprostředkovávat žákům přímý kontakt s dějinami prostřednictvím adekvátně zvolených historických pramenů. Práce s dobovými materiály či archivními dokumenty je významná z hlediska didaktické názornosti a zároveň podporuje schopnost žáků zpracovávat a interpretovat (srov. Krákora, Cingelová, Kopeček, Vaníčková, 2016, p. 72).

Určitou komplikaci v kurikula dějepisu představuje již zmíněná primární orientace na tzv. „velké politické dějiny", které mohou být pro žáky a studenty v některých případech málo srozumitelné a vzdálené. Jako určitou protiváhu lze uplatnit témata „malé" regionální historie, která jsou pro žáky a studenty obvykle srozumitelnější (např. rodinná paměť) a bližší a daleko efektivněji podporují rozvoj jednotlivých složek historického vědomí. V uvedené souvislosti se naskýtá otázka užití adekvátních didaktických metod, které mohou u žáků a studentů zefektivnit proces formování hodnotové orientace a postojů. V dosavadní výukové praxi se osvědčila aplikace metod orální historie a projektové výuky.

Pro výuku regionálních dějin v kontextu formování historického vědomí platí, že konkrétní podoba (historická, kulturní, jazyková) regionů závisí na vědomí jejich obyvatel – resp. také na tom, jak na daný region nahlížejí obyvatelé jiných regionů. Lze tudíž konstatovat, že regiony – smyslu historickém a kulturním – existují pouze v případě, pokud jsou jakýmkoli způsobem zafixovány ve vědomí zdejší populace. Pokud je toto „regionální povědomí" v myslích obyvatel pozvolna překryto a vytratí se, mizí de facto i region jako takový, ačkoli objektivní předpoklady pro jeho existenci nadále přetrvávají (např. případ lužických Srbů v SRN, povědomí o Slezsku v České republice a další) (srov. Siwek, Bogdová, 2007, s. 1040).



## 4 Koncept tzv. „malé historie", historické vědomí a osobnost učitele dějepisu

V oborové didaktice představuje historické vědomí ve vztahu k regionálním dějinám svébytnou a specifickou kategorii s výrazným kognitivním a emocionálním potenciálem. Jak bylo zmíněno, v daném kontextu se stále frekventovanějším stává a stále větší prostor zaujímá koncept tzv. „malé historie", který představuje jakýsi protipól „velké historie" tradičně zaměřené zejména na politické a socioekonomické procesy, jež zůstávají základem školní interpretace dějin. Tento koncept je při výuce regionálních dějin narušen a do popředí se dostává historická dimenze provázaná s bezprostředním okolím, daleko více orientovaná na individuální paměť a prožitky, vyjadřující geografickou, emocionální a sociální blízkost, a tím i větší srozumitelnost.

Koncept „malé historie" aplikovaný v kurikulu dějepisu (ne všech stupních škol) významně přispívá k rozvoji motivační složky a dále ji prohlubuje. V případě žáků a studentů se zájmem o historii se využitím témat regionální historie prohlubuje jak jejich vhled do této oblasti, tak aktivita, kterou na poli historie vyvíjejí – např. zapojení do procesu rekonstrukce historických dějů v bezprostředním okolí, kde se lze setkat s nespočetnými styčnými plochami a podněty ve vztahu k současnému dění. Tento proces zároveň nemalou měrou přispívá ke schopnosti imaginace a schopnosti klást jednotlivé historické události a procesy do širšího kontextu.

Důležitou složku v rozvoji historického vědomí na pozadí regionální historie představuje osobnost samotného učitele. Pro další rozvoj a zlepšování metod výuky regionální historie, a tím také pro využití jejího širokého potenciálu, je nezbytné, aby učitel – učitelka dějepisu disponovali jak pozitivním vztahem k této vědní disciplíně, tak schopností prezentovat konkrétní téma z hlediska oborové didaktiky a pedagogiky, zapojit žáky a studenty do výukového procesu a motivovat je. Současně by učitelé dějepisu měli být schopni a ochotni akceptovat nové myšlenky, trendy a poznatky, jež jsou nezbytné pro další profesní a odborný rozvoj jejich osobnosti, a to především na poli oborové didaktiky dějepisu a částečně také (vzhledem ke koncepci nynějších RVP) oborové didaktiky

společenských věd. Na tomto místě je zároveň nutno na základě dosavadní praxe a zkušeností konstatovat či připustit, že v mnoha případech se jedná o komplikovaný proces, který ne vždy vede ke stanovenému cíli a má požadovaný efekt.

V podmínkách České republiky byl v letech 2011–2012 realizován na Katedře společenských věd Pedagogické fakulty Ostravské univerzity výzkum, který měl smíšený design – kvalitativní a kvantitativní s metodou focus groups a tzv. hloubkových interview – zaměřený na vztah historického vědomí k fenoménu označovanému jako rodinná historie – tj. k oblasti historie, jíž lze snadno zakomponovat do širšího rámce regionálních dějin. Výzkum byl zaměřen na reflexi různých dimenzí historického vědomí a jejich uplatnění, resp. využití v kurikulu dějepisu na základních a středních školách. Ve vztahu k regionální historii byl ve výzkumu široce využit aspekt tzv. rodinné paměti provázaný s vnímáním kulturní a historické identity. Bylo zjištěno, že žáci, studenti a učitelé si v daném kontextu uchovávají poměrně široké historické vědomí navázané na období 19. a počátku 20. století. Naproti tomu je historické vědomí do značné míry potlačeno v souvislosti se soudobými dějiny, zejména pak s obdobím po roce 1945. Tato skutečnost dle všeho plyne z nedostatku pozornosti, která je v kurikulu dějepisu věnována dané epoše dějin, určitou roli zde sehrává také různorodost a množství informačních zdrojů (pramenů) a s tím spjatá častá absence selekce pro dané téma relevantních a irelevantních informací. Právě zde je těžiště učitele dějepisu a jeho schopnost uchopit konkrétní téma nejen z hlediska odborně-historického, ale i z hlediska oborově didaktického.

Výzkum s podobnými parametry a metodami (smíšený design, metoda focus group a hloubková interview) zaměřený přímo na vztah regionální historie a historického vědomí v současné době probíhá (realizace v rozmezí let 2018–2019) na Katedře společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Zatím dostupné výstupy z výzkumných šetření vykazují podobné parametry k výstupům výzkumu realizovaného v letech 2011–2012. Z doposud realizovaných výzkumů je rovněž patrné, že ústní podání (tradice) – tzn. osobní (subjektivní) zkušenost a tím i determinovaný náhled na historické děje a události – se ukazuje jako důležitý a de facto nepostradatelný aspekt v procesu formování historického vědomí.



## Závěr

Kultivaci historického vědomí, jež by měla být propojena s rozvojem historického myšlení, lze považovat za jeden ze stěžejních cílů při výuce dějepisu na všech typech škol – zejména pak na druhém stupni škol základních a na školách středních. Nezastupitelnou úlohu náleží v daném ohledu regionální historii, která má klíčový vliv daný její relativní „blízkostí", bezprostředností, srozumitelností a často také možností snazšího pochopení a porozumění historických procesů, což se přímo odráží v procesu formování historického vědomí. Nicméně dovednosti a schopnosti, které reálně utvářejí či mohou utvářet základy historického myšlení, byly, resp. mnohdy jsou implementovány na základě teoretických postulátů, aniž by byly využity konkrétní empirické poznatky a data. Proto výzkum historického vědomí, zejména pak v kontextu výuky regionální historie, a aplikace jeho výsledků do praxe prostřednictvím oborové didaktiky dějepisu sehrává významnou roli při přípravě kvalifikovaných učitelů dějepisu.

Dílčí výsledky výzkumu historického vědomí ve vztahu k regionálním dějinám se mohou také stát platformou pro širší diskusi zaměřenou na problematiku edukačních standardů a podoby kurikula dějepisu na základních a středních školách.

## Poznámky:

[1] Text představuje dílčí výstup z projektu IGA_PdF_2018_005 *Regionální dějiny ve výuce výchovy k občanství a dějepisu.*

## Literatura:

AHONEN, S. Historical Consciousness – a Viable Paradigm for History Education? *Journal of Curriculum Studies*, 2005, Vol. 37, Nr. 6, pp. 697–707.

BENEŠ, Z., HUDECOVÁ, D. *Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro vzdělávací obor Dějepis*. Úvaly: ALBRA, 2005.

ERDMANN, E. Historical Consciousness – Historical Culture. Two Sides of the Same Medal? *International Society for The Didactic of History. Historical Consciousness – Historical Culture*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2007. S. 27–38.

GIBATDINOV, M. Teaching History in Multicultural Russia? *International Society for The Didactic of History. Historical Consciousness – Historical Culture*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2007. pp. 39–48.

HASBERG, W. *Empirische Forschung in der Geschichtdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtunterricht. Band 1, 2*. Neuried: Ars una, 2001.

HEUER, A. *Geschichtsbewusstsein und Gegenwart. Entstehung und Auflösung zentraler Annahmen westlichen Geschichtsdenkens*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2011.

HUBÁLEK, T., KRÁKORA, P., KOPEČEK, P., CINGELOVÁ, G., STANĚK, A. *Vývoj občanského vzdělávání a etické výchovy v českých zemích*. Praha: Epocha, 2017.

KRÁKORA, P., CINGELOVÁ, G., KOPEČEK, P., VANÍČKOVÁ, V. *Tak trochu jiné soudobé dějiny*. Praha: Epocha, 2016.

LABISCHOVÁ, D. Czech History in Historical Consciousness of Students and History Teachers – Empirical Research? *International Society for The Didactic of History. From Historical Research to School History – Problems, Relations, Challenges*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2012. pp. 165–190.

LABISCHOVÁ, D. Empirical Research on Historical Consciousness in History Didactics. Its Possibilities and Perspectives. *New Educational Review*, 2011, Vol. 23, Nr. 3, pp. 12–30.

LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Historical Consciousness in School Education*. Ostrava: University of Ostrava, 2013.

LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: University of Ostrava, 2010.

SCHÖNEMANN, B. Geschichtsbewusstsein – Theorie. *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2012. S. 98–111.

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

PENDEL, H. J. Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu Machen. *Geschichtsdidaktik*, 1987, Jhrg. 12, No. 2, S. 130–142.

SIWEK, T., BOGDOVÁ, K. České kulturně-historické regiony ve vědomí svých obyvatel. *Czech Sociological Review*, 2007, roč. 43, č. 4, s. 1039–1053.

WALDIS, M., GAUTSCHI, P., HODEL, J., REUSSER, K. Die Erfassung von Sichtstrukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtunterricht. *Methodologische Überlegungen am Beispiel der Videostudie „Geschichte und Politik im Unterricht". Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 14*. Berlin: LIT, 2006. S. 155–188.



**Kontakt na autory příspěvku:**

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

PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: kopecekp@pdfnw.upol.cz

Poznámky