CIVILIA

Odborná revude pro didaktiku společenských věd

Historický vývoj občanství: diferencované občanství
Tomáš Jarmara

Globalizace a regionalismus z evropského a českého pohledu
David Hampl

Adult education and regionalism
Erika Juhász

Vladimíra Dvořáková: Rozkládání státu (recenze)
Pavel Krákora

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2012

Ročník 3 | Číslo 1

CIVILIA: odborná revue pro didaktiku společenských věd
Ročník 3, číslo 1

Mezinárodní redakční rada:
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),
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. PhD. Jaromír Pavlíček, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL),
prof. Dr. Rudolf Wichard (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, GER).

Odpovědný redaktor: Mgr. Pavel Krákora
Technická a jazyková redaktorka: Pavlína Kajnarová

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství Epocha, s.r.o.
Praha 2012

Vychází dvakrát ročně

Reg. č.: MK ČR E 19778
ISSN 1805-3963

Obsah

Tomáš Jarmara: Historický vývoj občanství: diferencované občanství 4
David Hampl: Globalizace a regionalismus z evropského a českého pohledu 19
Josef Oborný, Eva Štefaničiaková: Etika a súčasný šport z hľadiska možnostíetického poradenstva 28
Pavlína Vašátová: Didaktické znalosti obsahu u učitelů Výchovy k občanství a Společenskovědního vzdělávání 37
Lucjan Klimsza: Mravní a morální smysl slova *pýcha* 61
Aleksandra Trzcielińska-Polus: Globalisierung und Regionalisierung 75
Huszár Zoltán: The history of the Danube as an international waterway from the Roman times until the middle of the 20th century 90
Péter Varnágy: Thoughts about University after J. H. Newman . . . 101
Erika Juhász: Adult education and regionalism 108
Szilvia Sári: Criminal-Andragogy and Science-Globalization . . . 118

Receznce:
Pavel Krákora: Vladimíra Dvořáková: *Rozkládání státu* 125
Tomáš Hubálek: Pavel Krákora: *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu* 129
Pavlína Vašátová: Antonín Staněk: *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele Výchovy k občanství* 132

Historický vývoj občanství: diferencované občanství

Tomáš JARMARA

Historical Development of the Citizenship: Differentiate Citizenship

Abstract: This paper describes the historical development of citizenship from the initial concept in antiquity to the present. It deals with the concept of citizenship in Western democracies, in addition to the political, civic and social components of citizenship is an ongoing issue today, the cultural component of citizenship that has emerged in connection with the theory of multiculturalism and resulting in the so-called differentiated citizenship, which in practice means a different approach to state various ethno-cultural groups.

Key Words: Citizenship, civil rights, political rights, social rights, cultural rights, differentiated citizenship, civil society.

Občanství a jeho historický vývoj

Občanství znamená příslušnost k definované politické skupině, dnes obvykle příslušnost k určitému státu, a jeho podstatou je vztah mezi jednotlivcem a státem. Vztah jedince/občana a státu naplňuje svým obsahem občanství, které lze chápat jako soubor vzájemných práv a povinností mezi oběma subjekty. Znamená to, že občanská práva jsou vázána na stát, který je jejich garantem a tato práva zajišťuje pouze svým občanům. Tedy nikoliv cizincům nebo jako v minulosti otrokům a poddaným. V moderním pojetí je občanství vázáno na stát, a lze tedy hovořit o tzv. státním občanství, které se obvykle chápe jako časově trvalý a bezprostřední vztah jedince a státu, z něhož vyplývají vzájemná práva a povinnosti. Ty se naopak nevztahují na fyzické osoby, které nejsou státními občany daného státu.

Obdobnou definici nabízí encyklopedie *Britannica*. Občanství vymezuje jako vztah občana a státu, ve kterém je jedinec loajální ke svému státu, jenž mu poskytuje zajištění. Zřejmě jednou z nejcitovanějších je definice předního teoretika občanství T. H. Marshalla, který ve své publikaci *Občanství a sociální třída* (1963) definuje občanství takto: „Občanství obecně vyjadřuje určitý vztah státu a jedince, občana. Je to vlastně status poskytovaný těm, kteří jsou plnými členy společenství. Všichni, kteří zastávají tento status, jsou si rovni v právech a povinnostech, kterými je status vybaven. Občanství je společenská smlouva, všeobecně platná pro všechny členy společnosti." (Večeřa, 2001, s. 54)

Vztah občana a státu se v západním světě vyvíjel více než dva a půl tisíce let. Svůj prvopočátek má v antických státech, ve kterých se prvně setkáváme s termínem občan a s prvotním pojetím občanství. Občanství je historicky spojeno se vznikem společenstev, ve kterých přirozeně vznikala hierarchie vtahů, z níž zjednodušeně řečeno vyvstal i problém rozhodovaní. Tedy otázka moci, jejího vytváření a legitimity. S mocí úzce souvisí pojetí občanství, které bylo již v řeckých městských státech (polis) chápáno v politickém smyslu, kdy zaručovalo možnost participace na rozhodování, případně rovnost před zákonem, stejné příležitosti a stejnou úroveň společenského statusu.

Již Perikles ve své slavné pohřební řeči nad prvními oběťmi peloponéské války v roce 431 před naším letopočtem řekl, že „Athénští občané se dokážou starat jak o záležitosti veřejné, tak i o záležitosti vlastní, a věnují-li se někteří především svému zaměstnání, nechybí jim ani znalost politického života. My jediní (myšleno Athéňané) totiž člověka, který se nezajímá o politiku, považujeme ne za člověka držícího se stranou, ale přímo za neužitečného; sami rozhodujeme různé otázky nebo o nich alespoň patřičným způsobem uvažujeme." (Heywood, 2008, s. 503) Athénské pojetí občanství tak pojímá občana jako aktivního

jedince, který je rovnoprávným členem politického společenství – státu. Jedná se o pojetí, které se prosadilo od Římského impéria (civitas) přes hanzovní města až k moderním demokraciím. Moderní demokracie následně rozšířily pojetí občanství od práv politických k právům sociálním a kulturním.

Historicky je tedy pojem občanství znám již od dob antického Řecka a je spojen s politickými právy. V městských státech polis jej mohl nabýt každý svobodný muž, který byl obyvatelem obce. Občanství bylo možné získat rodem a ve výjimečných případech udělením. Naopak občanství se nevztahovalo na ženy, jejichž místo bylo v domácnosti a v praktickém zajištění rodinného života, a také na otroky, v jejichž případě bylo argumentováno tím, že pro nedostatek volného času nemohou porozumět politickým otázkám. Občanství v polis tak zaručovalo rovnost všech občanů a majetková práva, v případě žen, a zvláště otroků, pak vedle absence politických práv existovaly různé režimy. Například v některých obdobích se obyvatelstvo polis rozdělovalo na neplnoprávné a plnoprávné občany. Neplnoprávnými byli tzv. metoikoi – nemajetní nebo aloi – otroci, kteří se nemohli podílet na správě obce. Naopak tzv. politai – plnoprávní občané byli ti, kteří disponovali majetkem, a měli tak právo a současně i povinnost ke správě obce.

V období římského impéria zůstávala koncepce občanství víceméně spojená s možností zastávat politické úřady. Postupné rozšiřování římského impéria vedlo k dvojímu pojetí občanství. První se vztahovalo na patricije, což byla vrstva urozených občanů, potomků nejstarších obyvatel starověkého Říma. Toto pojetí občanství uchovávalo konzervativní a oligarchický ráz impéria, neboť umožňovalo zastávat politické úřady. Druhé pojetí občanství se rozšířilo na plebejce, což byli přistěhovalci nebo obyvatelé v nově získaných částech rozšiřujícího se impéria, a vztahovalo se spíše na zákonnou ochranu než na aktivní možnost zastávat politické úřady. Plebejci byli politicky identifikováni jako oddaní římští občané, členové politického společenství, kteří však nebyli vybaveni politickými právy. Historickým mezníkem byl výnos císaře Caracally (Marcus Aurelius Antoninus) z roku 212, ve kterém bylo občanství uděleno téměř všem svobodným příslušníkům římské říše kromě nejnižších tříd a vyloučeny i nadále zůstávaly ženy.

Rozpadem římského impéria a nástupem křesťanství přestal být pojem občan používán v antickém pojetí a pro celý středověk se v podstatě stal nepodstatným. Politická práva a správa byly spojeny se stavovským systémem, jehož hlavními skupinami byla aristokracie a duchovenstvo. Ve středověkém pojetí byli všichni lidé považováni za obyvatele celého světa, a případné světské pojetí občanství tak nebylo nutné pro dobrý život v Obci boží, které koneckonců byli všichni lidé členy.

Od 12. století nicméně docházelo v některých evropských společnostech k přebírání římského práva, ovšem chápání člověka jako občana bylo spojeno až s renesancí, která se v logice předcházejícího vývoje a zásluhou Nicolla Machiavelliho více inspirovala římským než řeckým pojetím občanství. Když Machiavelli porovnával nestabilitu Florencie se stabilitou Říma, došel k závěru, že za stálostí Říma je tzv. virtú římských občanů. Virtú by se dalo charakterizovat jako soubor občanských ctností spočívajících v sebekázni, vlastenectví a nadřazování obecných zájmů nad zájmy soukromé. Pro Machiavelliho tak Římská republika představovala politický ideál a vzor hodný následování.

Ideál republikánského občanství se naplnil v průběhu 18. století současně se vznikem moderního státu. Pro další posun k rovnosti občanů byly klíčové dvě světové události. První byla Americká revoluce, jejímž výsledkem bylo vyhlášení nezávislosti na Velké Británii a vznik Spojených států, kdy Deklarace nezávislosti Spojených států amerických (přijata roku 1776) představuje historický dokument, ve kterém je mimo jiné konstatováno, „… že všichni lidé jsou stvořeni sobě rovni, že jsou obdařeni svým stvořitelem určitými nezcizitelnými právy, že mezi tato práva náleží život, svoboda a sledování osobního štěstí“ (Jefferson, 2000). Je zde také uvedeno, že jediná možná forma vlády mezi lidmi musí být odvozena výlučně ze souhlasu těch, kterým vládnou, a v případě, kdy by vláda jednala v rozporu s jejich vůlí a proti uvedeným principům „… má lid právo ji změnit nebo zrušit a ustanovit vládu novou, která by byla založena na takových zásadách a měla svoji pravomoc upravenou takovým způsobem, jak uzná lid za nejvhodnější pro zajištění své bezpečnosti a svého štěstí“ (Jefferson, 2000).

Druhou významnou událostí byla Velká francouzská revoluce se slavnou Deklarací práv člověka a občana z roku 1789. Francouzská revoluce je obecně považována za hlavní přelomový bod evropských dějin, jako přechod od absolutismu k občanství a ustavení lidu jako hlavní politické síly. Právní dokument Deklarace práv člověka a občana přinesl významné ústavní principy nově vznikajícího státu, např. suverenitu lidu, dělbu moci, rovnost občanů před zákonem, politickou odpovědnost vládnoucích vůči ovládaným a uznání a ochranu lidských práv a svobod. Prohlášení práv člověka a občana bylo později použito jako úvodní pasáž francouzské ústavy z roku 1791.

Ideové podhoubí Velké francouzské revoluce je spjato s dílem Jeana Jacquese Rousseaua. Rousseau ve svém slavném spisu příznačně nazvaném *Společenská smlouva* (1762) zformuloval teorii státu, kterou propojil s moderním pojetím občanství jako smlouvy s občany. Dle Rousseaua je ideální občan svobodný, ctnostný a autonomní jedinec, oprávněný podílet se na veřejném rozhodování. Rousseaův ideální občan je občanem s politickými právy a „římskými" ctnostmi, který dokáže nadřadit obecné dobro nad svými soukromými zájmy. Rousseau však již v této době reflektoval rozpory vznikající kapitalistické společností a obával se napětí mezi obecnými a soukromými zájmy (Rousseau, 2002).

Revoluční události konce 18. století a následné revoluční vlny první poloviny 19. století vedly k rozpadu stavovské feudální společnosti a přinesly zásadní změnu politického, ekonomického a společenského života s principem rovnosti jedinců před zákonem a vzniku občanské společnosti. Nástup liberalismu a rozvoj kapitalistické ekonomiky 19. století revidoval republikánskou koncepci občanství, která byla postupně nahrazena pojetím občanství jako jednoho z přirozených práv. Idea republikánského občanství spatřující ve společenských elitách disponujících politickými právy záruky obecného dobra a nadřazování obecného nad soukromým začala být považována za elitářský a nostalgický přežitek, který neodpovídal rychlým změnám v sociální struktuře evropských zemí 19. století. Idea republikánského občanství byla nahrazena individualistickým pojetím práv, kterými člověk disponuje nezávisle na společenství, k němuž patří. Druhým významným

posunem, který sehrál důležitou roli při vzniku liberálně demokratických společností, bylo postupné rozšiřování politických práv pro stále větší a větší sociální skupiny. Právě prolamování volebních cenzů a zavádění všeobecného volebního práva bylo jednou z podmínek pro vznik moderních demokracií a občanských společností 20. století.

Zrekapitulujeme-li vývoj moderního pojetí občanství, tak v průběhu revolucí 18. století byla získána občanská práva ve smyslu rovnosti všech lidí, ovšem politickými právy po římském vzoru disponovaly pouze společenské elity. To se mění v následujícím 19. století, kdy jsou vydobyta i politická práva, kdy bylo postupně rozšiřováno aktivní i pasivní volební právo na většinu populace (Marshall, 1963). Posléze ve druhé polovině 19. století řada evropských zemí začíná zavádět státem řízené sociální zákonodárství, které je cestou k rozšíření občanství o práva sociální, která se pak definitivně prosadí ve 20. století. Podle významného britského teoretika T. H. Marshalla současné moderní pojetí občanství v sobě zahrnuje všechny tři uvedené soubory (složky), které se vzájemně podmiňují a vytvářejí celek.

Moderní pojetí občanství

Jak bylo uvedeno v předcházející části textu, v západních demokraciích se prosadilo pojetí občanství skládající se ze tří složek. První složku tvoří občanská práva, která jsou nezbytná pro svobodu jednotlivce. Marshall k nim řadí svobodu projevu, svobodu shromažďování, svobodu svědomí, svobodu pohybu, právo na rovnost před zákonem a právo na vlastní majetek. Jedná se v podstatě o negativní vymezení práv, která omezují výkon státní moci ve vztahu k jedinci: občanovi. Politická práva poté umožňují občanům podílet se na politickém životě a patří k nim právo volit, právo být volen a zastávat veřejné funkce. Posledním právem, byť asi nejvíce diskutabilním, jsou práva sociální. Lze je označit za pozitivní ve smyslu určitého nároku občana vůči státu, stát se zavazuje zajistit občanovi určitý sociální status, který je nezbytným předpokladem pro uplatnění jeho občanských a politických práv. Marshall toto sociální právo definuje velmi volně jako právo „žít

životem civilizované bytosti, dle standardů, které ve společnosti převažují“ (Heywood, 2008, s. 503).

Sociální práva se formovala ve druhé polovině 19. století se vznikem sociálního zákonodárství a plně se rozvinula v následujícím století. Sociální práva jako poslední složka občanství mají silnou tradici v Evropě a naopak jsou méně akcentovanou složkou v Severní Americe. Ve Spojených státech je k sociálním právům počítána pouze dostupnost vzdělání a sociálního pojištění. Naproti tomu evropské pojetí je výrazně širší a obsahuje tři základní nároky – minimální úroveň ekonomického blahobytu, sociální zabezpečení proti sociálním rizikům (nemoci, nezaměstnanosti atd.) a nárok na kulturní dědictví prostřednictvím vzdělávací soustavy. V rámci evropských zemí ovšem existují výrazné rozdíly v zajištění minimálního ekonomického blahobytu a lze se setkat s různými typy sociálního státu (welfare state). Na jedné straně stojí například univerzální sociálnědemokratický model švédského typu s vysokou mírou přerozdělování a mezispolečenské solidarity. Na straně druhé se nachází liberální koncept s malou mírou dekomodifikace, individuálním pojištěním a velkou rolí trhu jako ve Velké Británii. Podrobně se této problematice věnuje Část pro zájemce na konci této kapitoly.

Moderní pojetí občanství a občanských práv se ukazuje klíčem k modernímu světu a jejich akceptace je nevyhnutelná pro všechny státy, které se chtějí vydat cestou moderního rozvoje demokratických společenství (Marshall, 1963). Obsahují totiž požadavek individuální svobody člověka, základní prvky vlády práva, rovnost před zákonem, kterému podléhají všichni členové společnosti, a je tak odstraněním hierarchie, která by umožňovala, aby někdo stál nad zákonem. Zákon pak omezuje moc těch, kteří ji mají v rukou, a zajišťuje rovnost příležitostí pro ty, kteří jsou dočasně nebo trvale v postavení menšiny. Občanství podle Marshalla úzce souvisí s existencí občanské společnosti, která pak zaručí občanská práva pro všechny lidské bytosti a je zárukou zachování institutu občanství a s tím spojenými výdobytky. Marshall v této souvislosti dokonce hovoří o potřebě vzniku světové občanské společnosti (Marshall, 1963).

Kritická reflexe liberálního pojetí občanství

Liberální model občanství západních demokracií zdůrazňující svobodu jednotlivce osvobozeného od intervencí státu byl časem vystaven kritice pro své přílišné individualistické zaměření. Liberálnímu modelu se začala vytýkat zodpovědnost za nedostatek soudržnosti, destrukci společného úsilí, pospolitosti a hodnot lidského společenství.

Reakcí byl vznik komunitarismu jako myšlenkového směru, který se formoval v anglosaském prostředí v 70. a 80. letech 20. století a jenž se začal kriticky vymezovat vůči liberálnímu pojetí občanství v reakci na přespřílišný individualismus. Komunitarismus se dále rozdělil podle ideových východisek své kritiky liberalismu na socialistický a konzervativní.

Komunitarismus v teoretické, ale i praktické rovině vychází z Machiavelliho pojetí občanství, které bylo aplikováno, nebo alespoň byla snaha jej aplikovat, v praxi některých městských států severní Itálie. Jedná se v podstatě o již zmiňované virtú, pro které je podle Machiavelliho nejdůležitější nadřazení zájmu obce nad individuální zájmy, altruismus a práce ve prospěch republiky a komunity. Komunitarismus vyčítá liberálnímu pojetí občanských svobod atomizaci společnosti, ze které se vytrácí perspektiva obecného blaha a zájmu pospolitosti jako celku. Konzervativní komunitarismus klade důraz na potřebu větší míry participace a identifikace občanů s obecným blahem, ke kterému nevede liberální sledování individuálních zájmů. Podle jednoho z konzervativních komunitaristů Alasdaira Ch. MacIntyra je „polis-obec“ centrem ctnostného a dobrého života občanů spojených svazky civilního přátelství, kde politická pospolitost má i jisté znaky širší rodiny, která na své členy klade požadavky, jenž se s ohledem na morální identitu každého jedince nemohou odmítnout (MacIntyre, 2004). Ztotožnění rodiny a politické pospolitosti je typickým prvkem komunitarismu, kdy pospolitost je chápána jako mravní celek, ve kterém jsou pospolitost a jedinec úzce spojeni. Člověk jako lidská bytost se nerodí jako nezakotvený jedinec, ale jako člen konkrétní rodiny, konkrétní komunity a konkrétní společnosti. Komunitaristé sdílejí obavy, že liberální pojetí občanských práv by chtělo člověka z těchto vazeb vytrhnout. Dalším

požadavkem dobrého fungování pospolitosti je respektování ustálených hodnot tvořících fundament společnosti a tradičních autorit, které jsou jejich nositelem a strážcem, jako jsou zejména církev nebo další tradiční sociální instituce.

Mezi hlavní reprezentanty levicového proudu komunitarismu patří Michael Walzer vycházející z pojetí rovnosti, jež má značně blízko k známé koncepci spravedlnosti Johna Rawlse. Podle Walzera občanská práva nevyplývají z nějaké obecné humanity, ale ze „sdílených koncepcí sociálních dober", které mohou mít i lokální zvláštnosti. Walzer vychází z marxisticko-rousseauovské tradice a říká, že podstatou sociálního konfliktu je *distribuce dober*, která je podle něj čistě sociálního charakteru. Walzer pak dodává, že suverenita jako státní moc ve smyslu ústředního mocenského ohniska je nejen nejvýznamnější a nejnebezpečnější podoba moci, ale – a tady se dostáváme k ústřední ideji sociálního komunitarismu – je zároveň „rozhodujícím činitelem distributivní spravedlnosti; střeží hranice, v jejichž rámci se každý sociální statek distribuuje a umisťuje" (Walzer, 200, s. 21). Pokud bychom použili již uvedené Marshallovo vnitřní dělení občanství na soubor tří vzájemně se podmiňujících práv: občanského, politického a sociálního, tak logicky sociální komunitarismus klade největší důraz na redistribuci statků ve smyslu zajištění co nejrovnější ekonomické úrovně jednotlivců jako výchozího předpokladu k rovnému využití politických a občanských práv.

V současnosti patří k nejvíce diskutovaným otázkám mnoha zemí, jak formulovat občanství tak, aby mohlo poskytnout dostatečný prostor pro etnicky a kulturně různorodou společnost. Vzhledem k multikulturní realitě Evropy a zesilujícím snahám přistěhovalectví ze zemí třetího světa se jedná o aktuální téma, které přímo souvisí s praktikovanou politickou agendou Evropské unie a jejích jednotlivých členských zemí. Zdá se však, že uspokojivé řešení se stále zatím nenašlo. Obtížnost spočívá v tom, jak vytvořit nutnou jednotu, aniž bude potlačena multiplicita. Je otázkou, jak se dá spojit kulturní, jazykový, etnický a náboženský pluralismus se všeobecnou politickou identitou, založenou na uznání společných principů.

Nová koncepce občanství, která se objevila v souvislosti s teorií multikulturalismu, přidává ke třem Marshallovým složkám občanských, politických a sociálních práv nově složku čtvrtou: kulturní. Z hlediska kulturní sociologie začal Wiliam V. Flores používat pojem „kulturní občanství", které vyplývá z procesu konstrukce skupinové identity. Skupina definuje sebe sama a dožaduje se práva na vytváření podmínek pro uchování a další rozvíjení své kulturní identity. Akceptace kulturního občanství by měla v praxi umožnit etnickým, případně dalším menšinám zařazovat své (nové) kulturní symboly nebo společenskou praxi do původně národního prostředí demokratických států (Flores, 1997, s. 263).

Kanadský teoretik Will Kymlicka nato rovnou tvrdí, že v západních demokraciích existují diskriminované menšiny nemající stejná práva a příležitosti. Tím je postižena jejich důstojnost a fakticky popřeno rovnoprávné postavení, protože menšiny se stávají terčem předsudků. Proto k nezadatelnému občanskému právu je nutno dodat další rozměr, který by respektoval identitu menšin. Kymlicka v prostředí Kanady navrhuje rozsáhlou politiku afirmativních akcí (pozitivní diskriminace), které berou v potaz postavení minorit, počínaje kvótovým zastoupením ve veřejných úřadech a zastupitelstvech přes zavádění jazykových kodexů, zpružnění pracovní doby respektující náboženské svátky menšin až po revizi učebního programu dějin a literatury ve směru většího uznání historických a kulturních příspěvků etnicko-kulturních menšin. Podle Kymlicky sice většina nemusí souhlasit s hodnotami příslušníků jiných kultur; jestliže ale minority svým životním stylem neohrožují ostatní, má je většina respektovat jako občany jednoho státu (Kymlicka, 2007, s. 30).

Nárok na kulturní občanství je stejně jako v případě sociálního občanství možno chápat jako pozitivní, ve smyslu převedení požadavku na stát, který by tento rozměr měl zajistit. Požadavek kulturního občanství, který obvykle vycházel z multikulturních politik, se ovšem setkal s kritikou, a to nejen z liberálních pozic. Námitky vycházely z každodenní společenské reality, kdy bylo argumentováno tím, že ne všechny menšiny jsou ochotné respektovat základní občanská a lidská práva a místo toho upřednostňují netolerantní tradice vlastních kultur. Italský

politolog Giovanni Sartori v eseji *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci* z roku 2005 říká rovnou: „Dnes je slovo multikulturalismus nositelem určité ideologie a ideologického projektu." (Sartori, 2005, s. 46) A dodává: „… dnešní multikulturalismus, vzhledem k míře své agresivity, tendence separovat a netoleranci přímo pluralismus popírá" (Sartori, 2005, s. 10–12). Kulturní složku občanství zpochybňuje rovněž Charles Tylor, který je přesvědčen o tom, že politicky korektní soužití různých etnik vyžaduje i určitý typ asimilace, a to asimilace v oblasti akceptace ústavních principů v rámci interpretačního prostoru, který je určen politickou kulturou země (Taylor, 2001, s. 152). Absence tohoto typu asimilace a absolutizovaný nárok na kulturní občanství a skupinová „práva" může vést k fragmentaci společnosti, izolacionismu a rozpadu občanských společností západního světa.

Diferencované občanství a struktura společnosti

Jak již bylo uvedeno v předcházející části v textu, v souvislosti s teorií multikulturalismu se objevila koncepce občanství, která ke třem známým Marshallovým složkám občanství (občanská, politická a sociální práva) nově přidává složku čtvrtou: kulturní, a to v reakci na vznik a existenci multikulturních společností, ve kterých soužití mnoha kultur může vyvolávat společenské napětí. V dnešní Evropě vznikají konflikty, které vyvolává soužití původního evropského obyvatelstva s přistěhovalci z jiných částí světa, zejména z oblastí, které se vyznačují odlišnou strukturou společnosti.

Podle antropologů je struktura společnosti v přímém vztahu k typu správního zřízení, kdy „zárodek správního zřízení je nutno hledat v rodové organizaci na stupni divošství, a dále pak sledovat přes pokročilejší formy této instituce až k ustanovení politické společnosti" (Morgan, 1954, s. 44). Podle celkové úrovně stádia vývoje společnosti od primitivních rodových forem po společnost politickou lze společnosti rozlišit na typy societas a civitas (Morgan, 1954).

Societas je mnohými autory považována za prvotní, jednoduchou, mechanickou nebo primitivní formu společnosti charakterizovanou

jako rodovou (Durkheim 2004, Harriss-White, 2003). Jejím základem jsou příbuzenské svazky, v jejichž rámci existuje vysoká míra kooperace, vzájemné podpory a solidarity. Jedinec je vždy součásti celku (rodiny, příbuzenstva, rodového klanu atd.), jehož zájmy jsou nadřazeny zájmům jedince. Toto uspořádání pochopitelně implikuje určitý způsob chování vůči jiným rodinám, společnosti a jejich vůdcům.

Naproti tomu civitas je společnost občanského typu spojená s existencí vymezeného teritoria – státu jako politické jednotky. Prioritní není již rodová příslušnost, neboť každý jedinec má statut občana. Stát s ním jedná prostřednictvím vztahu k území, na kterém jedinec pobývá. Stát po něm může požadovat daně, povolat jej k vojenské službě a zároveň mu nabízí ochranu a určitý systém služeb (Morgan, 1954, s. 199). Jednotlivci v této formě společnosti „již nejsou seskupeni podle svého původu, ale podle zvláštní povahy činností, jimž se věnují. Jejich přirozeným prostředím již není to, ve kterém se narodili, nýbrž prostředí profesní. Místo každého člena společnosti neoznačuje skutečná nebo fiktivní pokrevnost, ale funkce, kterou plní" (Durkheim, 2004, s. 156).

Civitas je tedy občanský typ společnosti charakteristický pro euro-americký civilizační okruh, zatímco mimo něj v jiných kulturně civilizačních okruzích se stále udržuje rodový typ společnosti typu societas. V situaci, kdy lidé ze společnosti typu societas migrují do společnosti typu civitas, vzniká společenské napětí vyplývající ze střetu odlišných kultur. Pokud bylo v evropském prostředí občanství vnímáno jako fundament moderního státu, rostoucí počet přistěhovalců v kombinaci s aplikací některých multikulturních politik posunuly nebo v některých případech přinesly zcela nový pohled na pojetí občanství, které ovšem vyvolává pochybnosti.

Zmiňovaný italský politolog Giovanni Sartori, který považuje multikulturalismus za jistou ideologii s tendencí separovat, vylučovat pluralismus a toleranci (Sartori, 2005, s. 46), v této souvislosti používá pojem diferencované občanství. Jedná se o typ multikulturní politiky státu, který se snaží přizpůsobovat se příchozím migrantům z kultur s neexistencí západního pojetí občanství tím, že je motivuje k uchování kulturních vzorců chování. To se ovšem následně přenáší do postojů

příchozích k majoritní společnosti a státu. Výsledkem je pak rostoucí konflikt mezi původními obyvateli a přistěhovalci. Podle Sartoriho přitom je „základním předpokladem občanství, které ustavuje »svobodného občana« tedy i v tomto kontextu zůstává, že zahrnuje všechny. Diferencované občanství ovšem obrací rovné zahrnutí všech v nerovnou segmentaci" (Sartori, 2005, s. 65).

Diferencované občanství v praxi znamená odlišný postoj státu k rozličným etnicko-kulturním skupinám. Stát začíná aplikovat rozdílná občanská práva pro jednotlivé skupiny svého obyvatelstva. To pochopitelně může snižovat legitimitu státu, klade zvýšené nároky na vzájemnou toleranci a za určitých okolností se stává latentně přítomným zdrojem společenského konfliktu hrozícího destabilizací státu (Skarupská, 2008).

Diferencované občanství může mít tři hlavní příčiny svého vzniku:
- obsazením území s původním obyvatelstvem;
- vynucené novými přestěhovalci;
- dobrovolně-aktivní ze strany státu.

První pojetí diferencovaného občanství vzniklo tam, kde došlo k obsazení území přistěhovalci, kteří původní obyvatele přečíslili a stali se dominantní skupinou. Typickým příkladem je Severní Amerika, Austrálie nebo Nový Zéland, kde se začaly uplatňovat multikulturní politiky zohledňující kulturní vzorce a specifika původních obyvatel s historickým vědomím a „morálním závazkem", že tato území byla obsazena bez jejich souhlasu a někdy i proti jejich vůli. Diferencované občanství se začalo uplatňovat formou zvláštních práv *(special rights)* pro domorodé Američany, Inuity v Kanadě, Maory na Novém Zélandě nebo domorodce *(Aborigins)* v Austrálii (Kymlicka, 1995).

Druhý typ diferencovaného občanství vzniká tehdy, když přistěhovalci s ohledem na svou relativní početnost žádají v nové zemi o azyl, ale současně požadují, aby se na ně nevztahoval právní systém státu, ve kterém chtějí žít. Mají snahu si zachovat pravidla soužití a kulturní vzorce chování své původní vlasti, kde mnohdy převládá společnost typu societas. Typickým příkladem je chování muslimských přistěhovalců z arabských zemí, kdy se normy muslimských komunit dostávají do rozporu s liberálně orientovanou většinou. Je nasnadě otázka, do jaké míry je toto chování přistěhovalců legitimní.

Třetí typ diferencovaného občanství vyplývá z vědomí odpovědnosti za přistěhovalce, které stát sám aktivně motivoval k migraci. Příkladem je Francie, Nizozemsko, Velká Británie a další evropské státy, které od 50. let dvacátého století iniciovaly příliv pracovních sil pro svůj extenzivní poválečný hospodářský vývoj a později z důvodů, kdy přistěhovalci byli ochotni pracovat v nekvalifikovaných a špatně placených profesích, které již naopak nebylo ochotno vykonávat domácí obyvatelstvo. Stát tedy sám aktivně vytváří podmínky pro přijetí a další pobyt přistěhovalců, což se projevuje aplikací multikulturní politiky, která ve výsledku přináší odlišné pojetí občanských práv pro imigranty.

Také v České republice se lze setkat s diferencovaným občanstvím v případě romského etnika a s akceptací některých socio-kulturních zvyklostí (jako je věk nevěsty 14 let atd.), a to přestože tato romská pravidla odporují platným právním normám (Skarupská, 2008, s. 291). Ministerstvo vnitra mělo náborovou kampaň, jejímž cílem bylo získat do řad policejních sborů příslušníky národnostních menšin, kteří měli výjimku z předepsaného vzdělání spočívajícího v dosažení maturitního vysvědčení. Maturitu získávali formou zřízení speciálních tříd, a dokonce až do přijetí novely zákona o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů (leden 2005) mohli Romové bez maturity pracovat u republikové policie ČR (zdroj: webové stránky Ministerstva vnitra).

Literatura:

DURKHEIM, É. *Společenská dělba práce. Brno*: CVD, 2004.

GOODIN, R. E. et al. The Real World of Welfare Capitalism. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

HARRISS-WHITE, B. *India Working*: *Essays on Society and Economy*. Cambridge: University Press, 2003.

HEYWOOD, A. *Politologie.* Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2008.

ESPING-ANDERSEN, G. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. New Jersey: Princeton University Press, 1990.

FLORES, W. V. Citizens vs. Citizenry: Undocumented Immigrants and Latino Cultural Citizenship. In FLORES, W. V., BENMAYOR, R. (eds.) *Latino Cultural Citizenship: Claiming Identity, Space, and Rights*, Boston: Beacon Press, 1997. s. 262–263.

JEFFERSON, T. *Deklarace nezávislosti Spojených států amerických a Ústava Spojených států amerických.* Praha: Otakar II., 2000.

KYMLICKA, W. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights.* Oxford: Oxford University Press, 1995.

KYMLICKA, W. The new debate on minority rights (and postscript). In A. LADEN, S., OWEN, D. (eds.) *Multiculturalism and Political Theory.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007. s. 30.

MACHIAVELLI, N. *Vladař*. Praha: Oikoymenh, 2009.

MaCINTYRE, A. *Ztráta ctnosti*. Praha: Oikoymenh, 2004.

MARSHALL, T. H. *Citizenship and the Social Class. V: Sociology at the Crossroads and the other amys*. London, 1963. Cituji podle: VEČEŘA, M. *Sociální stát: Východiska a přístupy*. Praha: SLON, 2001. s. 54.

MARSHALL, T. H. *Citizenship and the Social Class. V: Sociology at the Crossroads and the other amys*. London, 1963b. Cituji podle: DAHRENDORF, R. *Moderný sociálny konflikt*. Bratislava: Archa, 1991.

MORGAN, H. L. *Pravěká společnost*. Praha: Československá akademie věd, 1954.

RAWLS, J. *Teorie spravedlnosti.* Praha: Victoria Publishing, 1995.

ROUSSEAU, J. J. *O společenské smlouvě*. Příbram: Aleš Čeněk, 2002.

SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci.* Praha: Dokořán, 2005.

SKARUPSKÁ, H. *Občanství z pohledu antropologa*. In STANĚK, A., MEZIHORÁK, F. (eds.) *Výchova k občanství pro 21. století.* Praha: SPHV, 2008. s. 283–292.

TYLOR, C. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia, 2001.

WALZER, M. *Interpretace a sociální kritika*. Praha: Filosofia, 2000.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava – Mariánské Hory

e-mail: tomas.jarmara@osu.cz

Globalizace a regionalismus z evropského a českého pohledu

David HAMPL

Globalization and regionalism form the European and Czech point of view

Abstract: This article represented the point of view on contemporary globalizated world form the European and Czech perspective. Author takes into consideration the role of international organizations, for example the League of Nations (before 1945) and United Nations (after 1945). Mentioned is – from perspective the problems of the 21th Century – also the role of NATO and European Union.

Key Words: Globalization, Regionalism, League of Nations, United Nations, NATO, European Union

Pokud budeme srovnávat současný svět s obdobím minulých století, bude se nám zdát podstatně menší z důvodu procesu globalizace. Všeobecně rozšířené znaky globalizace se vyznačují tendencí odstraňovat kulturní rozdíly a zároveň utvářet nové identity. Globalizační proces směřuje k vytváření jednoty a je urychlován ekonomickým tlakem stejně jako novými technickými možnostmi dopravy a komunikace. Tento proces s sebou ale zároveň přináší paralelní jevy, jako je odcizení a také četné momenty konfrontace. Regionalismus nám může nabídnout opačnou tendenci, přičemž právě s regiony je možno se identifikovat.

Region je prostor, který umožňuje participaci, neboť i v době zvýšené dynamiky se jeví jako přehledný a uchopitelný. Právě regiony mohou představovat základ pro identifikaci jeho obyvatel a mohou nabídnout určitou míru jistoty. To je v době globální nejistoty velmi důležité. V tomto příspěvku nabídneme pohled na tyto tendence z evropské a české perspektivy.

Česká republika je dnes opět suverénním státem a může uskutečňovat vlastní zahraniční politiku v rámci větších celků. Snahy o zajištění vlastní bezpečnosti byly završeny dosažením členství v Severoatlantické alianci. Následujícím stupněm české zahraniční politiky bylo dosažení členství v Evropské unii. Právě rozšíření EU na východ mělo být završením snah o vytvoření stability ve středoevropském prostoru. Přitom ale můžeme být svědky fenoménu, který má své kořeny v naší historické zkušenosti. Ještě dnes se můžeme setkávat s existencí iracionálního strachu z velmocenských zájmů. Zde vzniká prostor pro působení celé řady demagogů, kteří varují před diktátem evropské byrokracie. Ignorování vlastní národní historie a často špatná nebo téměř žádná informační kampaň o tom, co vlastně s sebou plné členství v Evropské unii přináší, mohou představovat skutečný problém (srov. Jarmara, 2011a). Může být pouhé vědomí ekonomické nezbytnosti dostatečným důvodem pro členství v Evropské unii, aniž by byly zohledněny i jiné faktory? Samozřejmě také globalizace není jen ekonomickou záležitostí, ale otázka identifikace má stále velký význam. Česká republika jako nástupnický stát bývalého Československa leží ve středoevropském prostoru. Jedná se o prostor, který byl po rozpadu Rakouska-Uherska již několikrát předmětem zájmu větších sousedů, zvláště Německa nebo Ruska. (srov. Krákora, 2009). Asi nás proto nepřekvapí, že právě tento prostor se stal v minulosti často ohniskem nestability. Národní vědomí českého národa je často ovlivněno sny, jejichž původ můžeme hledat v minulosti. Vlastní stát může být stále strukturou, se kterou nemusí být obtížné se identifikovat ve smyslu nového nacionalismu. Samozřejmě se budeme zabývat také rolí Organizace spojených národů v globalizujícím se světě. Nabízí Organizace spojených národů institucionální strukturu, která je připravena reagovat na nové úkoly a hrozby?

Nové cesty hledá také pakt NATO, který se pokouší vojensky intervenovat v krizových oblastech. Dřívější členové Varšavské smlouvy jako Česká republika, Polsko a Maďarsko stály v 90. letech dvacátého století před obdobím historických změn (srov. Kopeček, 2010). Varšavská smlouva již neexistuje a zmíněné tři země dosáhly v roce 1999 plného členství v paktu NATO. Je však NATO stále schopno plnit ve světě svou nově definovanou funkci, nebo již narazilo na hranice svých možností? Mocenské faktory jako ekonomický potenciál a vojenská síla určují možnosti velmocí v mezinárodní politice. Svět ve 21. století se jeví jako daleko komplikovanější, než v době studené války nebo po 11. září 2001 s nešťastně zvolenou strategií války proti terorismu pod vedením amerického prezidenta George W. Bushe. Svět je daleko komplikovanější, než napsal Samuel Huntington v roce 1993 ve své práci *Střet civilizací*. Zjednodušené Huntingtonovy teze se mohou jevit jako v mnoha ohledech překonané, ale dialog mezi náboženstvími je stále omezenou záležitostí vzdělaných teologů. Fanatici nejsou jen v řadách muslimů, ale i mezi vyznavači jiných náboženství, jak jsme se nově mohli přesvědčit po útocích pravicového extremisty Breivika v Norsku. Norové však nebyli ochotni vzdát se atmosféry svobody a tolerance a demonstrativně ukázali, že proti netoleranci je nutno se postavit tím, že budou i nadále brát vážně své vlastní hodnoty jako svoboda, tolerance a solidarita, a že jsou ochotni za ně bojovat. Byla by reakce v jiných evropských státech také taková, nebo by občané jiných států raději upřednostnili bezpečnost a stabilitu na úkor svobody? Pravicový extremismus a populismus rostou v řadě evropských států.

Může vůbec existovat globální organizace, která by byla schopna reagovat na nové hrozby ve světě a zajistit opravdový světový mír? Po 1. světové válce se mnoho politiků rozhodlo, že je třeba zabránit dalším potenciálním konfliktům. Myšlenka amerického prezidenta Woodrowa Wilsona byla značně idealistická, ale věřil, že období po 1. světové válce představuje pro lidstvo novou šanci. Inspirace vzešlá z americké politiky dosáhla již v roce 1919 úspěchu, když byla založena Společnost národů jako první mezinárodní organizace s cílem zajistit světový mír. Společnost národů nepřesáhla počet 57 členů, ačkoliv měla univerzální cíle. Spojené státy se však pro odpor Senátu členem Společnosti národů

nestaly a k nejdůležitějším stálým členům patřily vedle Francie a Velké Británie také Itálie a Japonsko, které se později samy staly agresory a zahájily etapu nových expanzivních válek. Itálie se stala agresorem v Etiopii a Japonsko si v Číně vytvořilo Mandžusko jako svůj loutkový stát. Tito dva členové Společnosti národů z organizace vystoupili sami podobně jako nacistické Německo. Vyloučen byl pouze Sovětský svaz z důvodu války proti Finsku v roce 1939. V době vypuknutí 2. světové války sice ještě Společnost národů existovala, ale stala se prakticky bezvýznamnou. 18. března 1946 byla Společnost národů formálně zrušena. Na tomto příkladu si můžeme názorně ilustrovat, že bez spolupráce velmocí je nemožné vybudovat smysluplnou strukturu globální organizace. Již v době existence Společnosti národů sledovaly velmoci jako Velká Británie a Francie především své vlastní zájmy a v době skutečné krize před vypuknutím 2. světové války prokázaly značnou neschopnost efektivně řešit vznikající konflikty. Jejich angažovanost zahrnovala daleko více koloniální zájmy, než aby byly schopny účinně čelit nacistické hrozbě v roce 1938 v případě ohrožení Československa. Státy a jejich národní zájmy jsou i nadále hlavními prioritami při formování zahraničněpolitické linie států. Navíc Společnost národů nedisponovala skutečnými nástroji použitelnými proti agresorům, jako tomu bylo v případě Itálie, Japonska či později Hitlerova Německa.

Při vzniku nové globální organizace byla důležitá opět americká iniciativa. První návrh předložilo USA v roce 1943. Na konferenci v Moskvě se dohodli ministři zahraničí USA, Velké Británie, SSSR a Číny na vytvoření všeobecné mezinárodní bezpečnostní organizace, která by zaštiťovala světový mír. Významná však byla ještě i jiná věc. Na podnět SSSR měli disponovat stálí členové Rady bezpečnosti právem veta ve všech důležitých otázkách. Malé a střední státy tak neměly možnost dosáhnout privilegovaného postavení těchto několika velmocí (Unser, Wimmer, 1996, s. 31). Ke stálým členům Rady bezpečnosti tehdy patřily USA, SSSR, Velká Británie, Francie a Čína a bez shody těchto velmocí bylo dosažení jednoty při řešení krizových situací fakticky nemožné. Členy OSN se měly stát suverénní státy usilující o mírové soužití mezi národy, ale vítězové 2. světové války si udrželi svůj rozhodující vliv až do současnosti. Přitom není ani tak podstatné, že SSSR

vystřídalo Rusko a od roku 1971 byla nahrazena přítomnost zástupců Čankajškova režimu zástupci Čínské lidové republiky. 25. června 1945 přijalo na známé konferenci v San Francisku 50 států jednomyslně Chartu OSN. Nová organizace vešla ve známost jako Organizace spojených národů. Jedním z účastníků této konference byl i tehdejší československý ministr zahraničí Jan Masaryk. Jako 51. členský stát přistoupilo Polsko, které se předtím nemohlo účastnit z důvodu nejednoty vítězných mocností v názoru, kdo by měl zájmy Polska reprezentovat, zda prozápadní londýnská vláda, nebo prosovětské vedení. Jako nejvyšší cíl OSN bylo stanoveno zachování a obnovení mezinárodního míru a bezpečnosti. Základ pro udržení světového míru měl tvořit všeobecný zákaz použití síly nebo hrozby silou v mezinárodních vztazích a zároveň byla stanovena povinnost pro všechny členy, aby se snažily řešit konflikty mírovou cestou. Již sám původní princip kolektivní bezpečnosti se dnes může zdát poněkud naivní. Princip stavěl na povinnosti všech členů OSN zasáhnout v případě ohrožení míru společně proti agresorovi, případně i za použití ozbrojené síly. Na potenciální agresory měla tato možnost kolektivních opatření působit jako odstrašující a teoreticky mohla být účinným prostředkem při zabránění možnosti vypuknutí ozbrojených konfliktů. Tento princip může ale fungovat pouze tehdy, pokud dojde k jednotě mezi pěti stálými členy Rady bezpečnosti OSN. Vítězné mocnosti v roce 1945 předpokládaly, že budou ve svých globálních zahraničněpolitických cílech jednotné, čímž by byla zaručena schopnost konstruktivně spolupracovat při činnosti Rady bezpečnosti. Tato konstrukce názorně ukazuje, že v případě nejednoty se musel celý bezpečnostní systém OSN stát v podstatě nefunkčním. Přijetí práva veta nám názorně ilustruje, jak je to s rovností hlasů v OSN. Již během konfliktu mezi Východem a Západem nebylo OSN schopno hrát svou roli a naplňovat deklarované cíle. Svět byl rozdělen mezi západní státy pod vedením USA a Sovětský svaz a jeho satelity na straně druhé. Po zhroucení sovětského bloku a rozpadu SSSR v roce 1991 se zdála být světová politika daleko srozumitelnější. Francis Fukujama hovořil o konci dějin a demokracie ve světě jako by triumfovala. Cesta USA k vedoucí pozici ve světové politice mohla začít. Na iráckou invazi do Kuvajtu z 2. srpna 1990 reagovala OSN s dosud nepoznanou

rychlostí a rozhodností. Po vypuknutí války v Perském zálivu označila Rada bezpečnosti iráckou intervenci jako ohrožení míru a přijala poprvé v historii existence OSN jednomyslně kolektivní opatření podle sedmé kapitoly Charty OSN. Dne 15. ledna 1991 umožnila Rada bezpečnosti po uplynutí ultimáta členským státům, aby podnikly opatření na obnovení původního stavu v oblasti. V lednu 1991 zahájená operace Pouštní bouře proti Iráku však nebyla pod strategickým velením Rady bezpečnosti OSN, ale vojska mezinárodní koalice bojovala pod americkým velením. Jako by se opakovala zkušenost z pokusu zapojit OSN do Korejské války z let 1950–1953. Tehdy by bez americké pomoci přestala Korejská republika existovat jako suverénní stát a bez role USA by bylo v roce 1991 obnovení suverenity Kuvajtu nemožné.

V této souvislosti si položme klíčovou otázku. Mohou hrát USA roli světového četníka? Pozice OSN je jen tak silná, jak to umožní velmocenské zájmy. USA dokázaly v letech 1990–1991 ještě spolupracovat s ostatními státy, o deset let později již byla situace odlišná. Po útocích z 11. září 2001 začíná nová etapa ve světové historii. Po teroristických útocích Al-Kaidy vyhlásil nově zvolený americký prezident George W. Bush válku proti terorismu. 5. článek paktu NATO byl poprvé aktivován 12. září 2011, ačkoliv byl původně vytvořen k jinému účelu. Navíc teroristé nebyli spjati s konkrétním státem, ačkoliv v Afghánistánu měla Al-Kaida těsné vazby k vládnoucímu Tálibánu. První akce USA směřovala v roce 2001 právě do Afghánistánu. Zásadní chybu však učinil americký prezident George W. Bush v roce 2003, když fakticky obešel OSN a vytvořil ke svržení Saddáma Husajna vlastní koalici spřátelených států. Irácký režim Saddáma Husajna byl sice svržen a on sám byl dopaden a odsouzen k smrti, ale Američané zahájili cestu k oslabení své vedoucí pozice ve světě. Také americké ozbrojené síly narazily na své hranice, neboť americký prezident George W. Bush zapomněl, že hrozba silou může být daleko efektivnější než přímé použití této síly. Dnes je známo, že záminka k americké intervenci do Iráku v roce 2003 spojená s údajným vlastnictvím zbraní hromadného ničení se ukázala jako nepravdivá. Také OSN bylo americkým jednáním zásadně oslabeno, což není nikterak pozitivní signál. V roce 2003 došlo k zahájení mise ISAF pod vedením NATO v Afghánistánu, přičemž dochází

k výraznému posílení angažovanosti evropských členů NATO. Navzdory tomu afghánský konflikt nebyl dosud vyřešen. Samuel Huntington se sice nestal úspěšným vizionářem v případě teorie o střetu civilizací, přesto nemůžeme ignorovat kulturní rozdíly mezi lidmi z oblastí s různými náboženskými kořeny. Přitom jedním z klíčových vztahů je zde vazba mezi islámem a křesťanstvím, kterou řeší např. teologové obou stran v rámci mezináboženského dialogu (srov. Kropáček, 2002).

Jaká je dnes vlastně pozice Evropy? Proces rozšiřování pokročil v případě NATO na stav 28 členů, Evropská unie dosáhla již 27 členů. Dosáhla však Evropa skutečné jednoty v mezinárodní politice? NATO se díky zapojení některých evropských členů stalo překvapivě faktickým vítězem vojenského konfliktu proti Muammaru Kaddáfimu v Libyii, ačkoli mandát OSN pro vedení leteckých operací na ochranu civilního obyvatelstva byl překročen, ne-li přímo ignorován. Evropská unie hledá nové cesty, např. vycházející z ustanovení Lisabonské smlouvy. V případě Hermana van Rompuy nalezla EU svého prezidenta, baronka Ashtonová je fakticky ministryní zahraničí, přičemž předseda evropské komise Manuel Barroso zůstal ve svém úřadu i nadále. Kterým hlasem Evropa vlastně hovoří? Solidarita v případě Řecka již také naráží na své limity. Hledání jistoty v hranicích vlastního státu je viditelné např. ve Francii nebo v Německu, kde hrají svou roli i další faktory, z nichž nelze opomíjet ani důsledky dosud probíhající ekonomické krize.

V České republice stále převládá výrazná obava ze vstupu do eurozóny, přičemž český prezident Václav Klaus se může mnohým jevit jako vizionář (srov. Jarmara, 2011b). Stojíme ale před daleko důležitější otázkou. Má Evropa ještě svou vlastní vizi? Na začátku evropské integrace stáli velcí politikové a Evropané s vizemi, jako např. Konrad Adenauer, Jean Monnet nebo Charles de Gaulle. Jak je tomu dnes? V Norsku ukázal jeden fanatik, že nebezpečí nepředstavují pouze teroristé z řad muslimů. Breivik byl ve svých útocích osamocen, ale kolik evropských občanů uvažuje podobně jako on. Má být vybudována nová Evropa podle představ podobných těm Breivikovým a má být zahájena cesta zpět k národnímu státu? Tato idea není nikterak originální. Problematické kroky zahájilo již např. Maďarsko přijetím své nové ústavy.

V době globalizace je však otázkou, zda je OSN schopno reforem alespoň v případě přehodnocení složení stálých členů Rady bezpečnosti. Dosavadní představy byly neúspěšné. Vzpomenout můžeme i na nadšení, které provázelo zvolení amerického prezidenta Baracka Obamy na evropské půdě, aniž by zde byl reálný zaklad pro toto nadšení. Američané se však ještě dokáží identifikovat se státem, v němž žijí. Nalezne Evropa opět v hodnotách jako je svoboda, tolerance a solidarita opět část své vlastní identity nebo zahájí návrat k nacionalismu? Existuje dnes evropská identita nebo se tento pojem stává fikcí?

Literatura:

BARŠA, P. *Západ a islamismus.* Brno: CDK, 2001.

DAWSON, CH. *Porozumět Evropě*. Praha: ZVON, 1995.

DURMAN, K. *Útěk od praporů.* Praha: Karolinum, 1998.

HUNTINGTON, S. P. *Střet civilizací.* Praha: Rybka Publishers, 2001.

JARMARA, T. Citizen, Civil Society: Civil Participation and Czech Democracy. In JARMARA, T., LABISCHOVÁ, D. (eds.) *Education to Citizenship: Citizen from the Social Science Perspective*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011a.

JARMARA, T. *Politické strany: kapitoly z teorie a praxe politických stran*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011b.

KOPEČEK, P. Rok 1989 ve střední Evropě. In KRÁKORA, P. (ed.) *Obnova demokracie v Československu po roce 1989*. Praha: Nakladatelství Epocha 2010, s. 218–225.

KRÁKORA, P. Die Habsburger Monarchie – ein Versuch der Vereinigung unterschiedlicher Nationalkulturen in einer Staatseinheit. In WICHARD, R. (Hrsg.) *Brücken unter den Kulturen*. Frankfurt am Main: Stiftung Haus der Action 365, 2009. S. 83–91.

KREJČÍ, O. *Mezinárodní politika.* Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1997.

KROPÁČEK, L. *Islám a Západ*. Praha. Vyšehrad, 2002.

PLECHANOVOVÁ, B., FIDLER, J. *Kapitoly z dějin mezinárodních vztahů 1941–1995*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku 1997.

UNSER, G., WIMMER, M. *Die Vereinten Nationen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1996.

VYKOUKAL, J. a kol. *Východ. Vznik, vývoj a rozpad sovětského bloku 1944–1989.* Praha: Libri, 2000.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. David Hampl, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: david.hampl@upol.cz

Etika a súčasný šport z hľadiska možností etického poradenstva

Josef OBORNÝ, Eva ŠTEFANIČIAKOVÁ

Ethics and Contemporary Sport from the viewpoint of possibilities of the Ethics Consultancy

Abstract: This paper deals with the main topics of current sports ethics that characterize modern sport, particularly at the top level and performance. Article outlines the authors‘ view of ethical issues that are relevant time, the conditions and environment in which the current sport

Key Words: Fair play, kalokagathia, sense of human movement in sport, metrosexuality, instrumentalism, hostility in the sport

Humanologické poslanie športu

Šport je významným a vplyvným spoločenským, kultúrnym a ľudským fenoménom súčasnosti. Stal sa náplňou pracovného i voľného času, stal sa teda profesiou aj zábavou. Pravdepodobne má však rovnaký počet odporcov ako prívržencov. Všetky otázniky aj výkričníky, všetky ambivalentné procesy doby ho poznamenali. V tejto súvislosti chceme upozorniť na základné aspekty humanistického poslania športu:

- Telesný aspekt – športovanie, ako je všeobecne známe, poskytuje širokú škálu možností, ako urobiť z tela dokonalé, fyziologicky harmonické „teleso“. Etika a filozofia sa po celé stáročia usilovala potvrdiť skutočnosť, že pochopenie „človeka nie je v plnom rozsahu možné bez pochopenia tela. Človek je svojim vlastným telom, človeka vyjadruje jeho vlastné telo“ (Hodaň, 2009, s. 75).
- Vitálny aspekt – v športe sa môžu prejaviť všetky tajomstvá života a vitality, v telesnej výchove sa môže odhaliť a využiť každá forma aktivity a elánu ľudskej bytosti. Šport je dôležitá sféra dominancie vitality a výzva k vitalite. V intenciách športových a etických pravidiel je šport aj kultiváciou prirodzenej ľudskej vitality. Napríklad „slastné pocity športového víťazstva, dosiahnuté aj za pomoci pravidlami dovolenej agresie, možno z tohto aspektu považovať za eticky pozitívne“ (Grexa, 2006, s. 54).
- Estetický aspekt – krásne a ušľachtilé sa s obľubou ukazuje práve prostredníctvom športu. Šport a športovanie sú veľmi vhodné aktivity, prostredníctvom ktorých je možné urobiť z tela „umelecké dielo“, prostredníctvom ktorých je možné pripraviť napríklad pre diváky hodnotný umelecký a estetický zážitok. „Môžeme konštatovať, že hlavnou úlohou estetického pôsobenia v športe je vyvolať u človeka záujem o krásu, o estetickú stránku javov, rozvíjať u neho potrebu hľadať a nachádzať estetický obsah v telovýchovnom a športovom procese“ (Čierniková, Lednický, 2009, s. 94).
- Emotívny aspekt – prežívanie športu, športových udalostí a telesného pohybu pripomína činnú sopku ľudských citov a emocionálnych prežitkov. Absolventky istého bežeckého podujatia sa vyznali so svojich pocitov, keď na horskom hrebeni zbadali cieľ behu: zaplavili intenzívne pocity šťastia, radosti; „také obrovské uvoľnenie endorfínov sme v živote, počas žiadnych pretekov, či tréningu, nezažili (…) ešte aj v dnešných dňoch dávno po pretekoch berieme energiu z nadobudnutých zážitkov“ (Danišová, Liptáková, 2009, s. 101–102).
- Morálny aspekt – športovanie na všetkých výkonnostných úrovniach dáva človeku šancu na čestnú hru a čestný spôsob života. Šport testuje morálnu silu osoby. „Tu sa človek správa k človeku v rámci čistej, čestnej hry, dodržiava pravidlá súťaže, pomôže súperovi v núdzi, v zranení, prizná svoju chybu aj za cenu straty svojej šance na úspech, víťazstvo. To sú už hodnoty, princípy, ktoré

determinujú správanie športovca ako celku, stávajú sa zmyslom jeho života." (Kasa, 2006, s. 79)

- Duchovný aspekt – vnímavý a intelektu zasvätený človek si cibrí pri športových aktivitách svoje filozofické úvahy o vlastnej bytosti, o svete, o živote, o transcendentných hodnotách. Vrabcová (2009, s. 671) v tejto súvislosti opisuje jogu: „Joga totiž vedie priamo k prebudeniu vnútorného vedomia, kde je široký priestor na spirituálne zážitky. Telesné cvičenie je tu spojené s myšlienkou transcendentna, čo jej dodáva zasa na filozofičnosti."

Nosné témy etiky športu

Zrejme základným a nosným problémom súčasnej etiky športu je *princíp fair play* ako smerodajná objektívna charakteristika medziľudských vzťahov pri športovaní, ale aj v civilnom živote. Realita každodenného života ukazuje, že je to skutočne objektívne potrebná norma vzťahov, rivality a súťaženia. Počas existencie moderného športu presiakol (penetroval) princíp fair play do všetkých rozhodujúcich foriem hodnototvorných aktivít človeka v rozmeroch svojho spoločenského života. Nemec (2010/2 – 2011/1, s. 1) považuje fair play za relevantný fenomén súčasného športu s potrebou klásť výrazný akcent na výchovný kontext v podmienkach etického pluralizmu (Fair Play as a phenomenon of contemporary sport; Fair Play – educational context and ethical pluralism). Oponenti princípu fair play namietajú, že je nefunkčný, pretože je iba mravný, pretože jeho podstata je iba etická. Skúsme si však domyslieť dôsledky toho, že by sme túto argumentáciu akceptovali. Pri etickej expertíze konkrétneho konania športovca vychádza tréner, rozhodca, divák, psychológ z určitého chápania princípu fair play, takého chápania, ktoré má všeobecnú a širokú odbornú akceptáciu.

Ďalším zo základných pojmov športovej etiky je pojem *kalokagatia*. Výpočet definícií kalokagatie by bol skutočne rozsiahly a nemuseli by sme sa vracať až do jeho rodiska, do doby starých antických mysliteľov. V určitej etape vývinu moderného športu a jeho terminológie však kalokagatia ustúpila do pozadia (povedzme, že išlo o druhú polovicu 20. storočia). Dnešná športová etická teória venuje značné úsilie hľadaniu moderného obsahu kalokagatie, obsahu, ktorý by reflektoval potreby telesného a mravného vývinu súčasného človeka. Teda – pojem kalokagatia vyjadruje telesné a netelesné hodnoty každého človeka, nielen športovca a športujúceho. V skratke môžeme povedať, že v kalokagatii je položený dôraz na telesne normálny typ postavy (podľa BMI) a mravne dobrý spôsob konania a správania sa človeka. S ideálom kalokagatie ďalej bezprostredne súvisí vnútorne osvojený princíp fair play a kinestetické parametre ľudského pohybu, predovšetkým pokiaľ ide o športový pohyb. Ku kalokagatii nevyhnutne patrí aj kultúra pohybu ľudského tela a estetika pohybu ku ktorej človek dospieva cieľavedomým úsilím. Kalokagatia je teda konštruktívnym prvkom pre trénerov, kondičných trénerov alebo metodikov, ktorí sa zaoberajú napríklad *bodybuildingom* svojich klientov na jeho rôznych úrovniach modifikácie ich tela.

S riešením problému kalokagatie bezprostredne súvisí riešenie problému *zmyslu športových pohybových aktivít*. Inak povedané, ide o roviny zmyslu (športového) pohybu človeka a pre človeka. V tomto zmysle vymedzujeme: rovinu uspokojenia potreby sublimácie animálnych pudov živočíšnej radosti a zlosti; rovinu uspokojenia širokej škály biologických potrieb ľudského organizmu prostredníctvom pohybu; rovinu uspokojenia existencialistickej potreby poznať odpoveď na otázky „kto som"; rovinu uspokojenia filozofickej potreby splynutia s prírodou pri pohybových aktivitách a rovinu uspokojenia metafyzickej potreby dosiahnutia stavu pokojnej športovej mysli, dosiahnutia ataraxie a športovej nirvány. Načrtávame tým diferenciáciu zmyslu športu a športového pohybu v jednotlivých športových disciplínach. Rozmanitosti športových disciplín a rozmanitosti potrieb jednotlivých ľudských bytostí zodpovedá rozmanitosť zmyslu športovania a zmyslu športového pohybu. Pohyb vyjadruje stav a dynamiku celej ľudskej bytosti. Jeden z predpokladaných výsledkov športového pohybu je kontenancia ako kvalita mentálneho zdravia človeka. Je to jedna zo stránok výsledkov športu a športovania.

V intenciách našej štúdie sme uskutočnili dotazníkový výskum medzi školákmi. Ciele tohto výskumu boli stanovené z etického, emočného a edukologického hľadiska: skúmať a analyzovať vzťah žiakov druhého stupňa základnej školy v Námestove k predmetu telesná

výchova, k metodike výučby telesnej výchovy a zistiť, aký tematický celok a aké aktivity na hodinách telesnej výchovy sú pre žiakov zdrojom zážitkovosti a záujmu. Výskumu sa zúčastnili žiaci z rôznych ročníkov Základnej školy v Námestove. Výber bol robený náhodne. Uvádzame len niektoré výsledky dotazníka. Na otázku *Mate radi hodinu telesnej výchovy*? Odpovedalo „áno", teda jednoznačne kladne až 87 % žiakov respondentov. Na otázku *Ak ste zakrúžkovali áno, tak prečo*? (Respondenti mali možnosť vyznačiť maximálne tri možnosti.) sme zistili nasledovné: 16 % oslovených žiakov obľubuje telesnú výchovu preto, lebo je na telesnej výchovy zábava a veselo, 15 % má radosť, keď sú úspešní, 13 % vyznačilo zdravie. Taktiež 13 % má ambície stať sa dobrým športovcom, 11 % sa počas cvičenia a po ňom dobre cíti, možnosť *Mám radosť, keď sa mi podarí urobiť si vlastný rekord, alebo sa v niečom zdokonaliť* vyznačilo 10 % respondentov, 8 % túži mať peknú postavu, 7 % teší, keď sa naučia niečo nové, 5 % chce byť stále v pohybe, 2 % obľubujú telesnú výchovu kvôli basketbalu a veľmi pozitívne je, že nikto z oslovených nechce dokazovať, že je lepší ako ostatní (obr. 1).

Obr. 1

Hurych sa venuje v otázke zmyslu športového pohybu rekreologii. V tomto zmysle posúva do popredia synergistický efekt v ponímaní zmyslu športovania, ale v „první řadě je to nepřehlédnutelná tendence návratu k přírodě. (…) Z toho vyplývá první typický rys ve vztahu

rekreologie k pohybové aktivitě. Tím je zřetelná preference aktivit v přírodě. Rekreologie se nevyhýbá tradičním sportům, a to ani v jejich modernizované podobě (podporované současnými technologickými možnostmi). (…) Druhým charakteristickým rysem realizace rekreologie v oblasti pohybových aktivit je patrný odklon od vrcholové a výkonnostní podoby sportu. Ten je zcela logickou ilustrací již zmíněné myšlenky, že pointou rekreologie je směřování k aktivnímu využití volného času. Pro vrcholového (a do jisté míry i výkonnostního) sportovce není čas věnovaný sportovní činnosti časem volným, nýbrž časem pracovním" (Hurych, s. 51).

Témy relevantné dobe

Medzi tzv. moderné témy, alebo športové témy, ktoré z času na čas vynesie na svetlo sveta novinárska prax patrí aj problém *adónizmu* v správaní športovcov, v úprave ich zovňajšku, ale aj v ich myslení. Nie je to typicky etický problém, ale zväčša má výrazné etické prejavy a dôsledky. Adónizmus vo všeobecnosti charakterizuje zveličený dôraz na telesnú krásu, seba obdiv a vystatovanie sa touto krásou. Adónis, ako je známe, je nápadný krásavec alebo ten, kto sa zaňho pokladá. V športe je to štýl športových a životných aktivít, ktorý sa vyznačuje orientáciou na prílišné a krikľavé zdôraznenie telesnej krásy športovca. Krajným prípadom adónizmu je fetišizmus telesnej krásy. Tento úkaz môže spôsobiť v športovom tíme rôzne medzi osobné kolízie a môže viesť až ku konfliktným situáciám. Pre osobu svojho nositeľa môže adónizmus znamenať cestu, na ktorej sa vyčerpávajú a oslabujú jeho iné ľudské a športové dispozície. Z rodového hľadiska môžeme povedať, že typicky „ženským" prípadom tohto adónizmu je afroditizmus, pre ktorý je tiež príznačný prílišný dôraz na telesnú krásu športovkyne (športovca). Okrem toho je v tomto afroditizmu obsiahnutý silný zmyselný až erotický nádych. V podstate ide v tomto prípade o zámerné vnášanie zmyselného a erotického prvku do športového prejavu.

V intenciách vyššie načrtnutého adónizmu a afroditizmu sa nesie *metrosexualita* v športe. V metrosexualite však nedominuje na prvom mieste v myslení a správaní športovcov problém telesnej krásy,

nemôžeme v nej hľadať namyslenosť na telesnú krásu a predovšetkým krásu tváre. V metrosexualite dominuje veľmi špecifické „provokatívne“ správanie predovšetkým mužov športovcov, ktoré je zamerané na pôsobivé estetické prejavy ich tela tým, že do týchto prejavov vnášajú určité estetické artefakty (extravagantný poprípade výstredný účes, tetovanie celých „príbehov“ na viditeľné časti tela a i.). Treba však podčiarknuť, že metrosexuál je muž akejkoľvek sexuálnej orientácie, nie je teda pravdou, že ide o prípady mužov homosexuálnej orientácie. Metrosexuál je športovec, ktorý venuje veľa času i peňazí na úpravu svojho tela a mimo športovisko aj odevu a badáme u neho nadštandardnú starostlivosť o svoj výzor a životný štýl. Metrosexualita športovca sa prejavuje:

- perfektne, netradične a pôsobivo upraveným zovňajškom,
- úsilím o dobrý dojem na divákov, používaním parfumov,
- odstraňovaním ochlpenia z rôznych miest tela,
- značným dôrazom na správnu životosprávu a telesné línie.

Metrosexualita teda nemá a priori negatívne etické črty, nie je to nežiaduca línia morálneho správania na športoviskách aj mimo ne. Určitá časť športovej verejnosti však pozerá na metrosexuála „cez prsty“ a komentuje jeho konanie s iróniou. Avšak v pragmatickom slova zmysle aj tu často platí známe účel svätí prostriedky. V športe predstavujú takúto ikonu metrosexuality niektoré výrazné až excelentné športové osobnosti (napr. David Beckham, Marek Hamšík, Usain Bolt). Za hranicami etickej teórie, ale v súvise s našimi úvahami sa nachádza pojem fundraising. Ide o cieľavedomú a systematickú činnosť, ktorej výsledkom je získanie finančných či iných prostriedkov na všeobecne prospešnú činnosť organizácii alebo jednotlivcov, napríklad na podporu športovania handicapovaných detí. Metrosexualita a afroditizmus sa tak angažujú prostredníctvom svojich nositeľov v „službách“ solidarity, sociálnej a humánnej empatie, v službách fundraisingu.

Iným súčasným (dúfajme, že zriedkavým) javom v radoch športovcov a ďalších zodpovedných a kompetentných osôb v systéme jednotlivých športových disciplín je tzv. *inštrumentalizmus*. Jeho etická analýza poukazuje na negatívne morálne znaky v motiváciách, prostriedkoch a dôsledkoch v konaní kompetentných. Telo športovca sa chápe ako nástroj („inštrument“) dosiahnutia športového cieľa (výkon, uznanie, sláva, vecné zabezpečenie). Je preň typické odosobnené narábanie s vlastným telom ako s „prepožičaným“ telesom, akoby s niečím cudzím. Symptomatické pre inštrumentalistické myslenie je pohŕdanie telom a jeho zdravím (nazvime tento postoj pojmom cnostná „prostitúcia“). Do tohto fenoménu patrí aj tlmenie telesných pocitov (napríklad pocitu bolesti, pocitu hraničného telesného zaťaženia) s cieľom zvýšenia športovej výkonnosti. Zaznamenali sa aj prípady predaja orgánov pre lekárske účely alebo pre transplantácie, to je však iná kapitola etiky.

Bezprostredným „susedom“ inštrumentalizmu je športový arivizmus. Charakterizuje a identifikuje ho nezdravá ctižiadosť, povýšenectvo, karierizmus, prepiata snaha po spoločenskom vyniknutí a vzostupe, nekontrolovateľné úsilie stať sa „jednotkou“ v športovom tíme alebo v určitej športovej disciplíne, chorobná ambicióznosť, nezdravo vysoké ašpirácie. Športový arivizmus má znaky nadmernej, prisilnej túžby po víťazstve za akúkoľvek cenu, preexponovanej súťaživosti, chorobnej túžby vyniknúť a byť najlepší aj za použitia nedovolených praktík, prostriedkov alebo nečistej hry. Príznaky arivizmu sa môžu prejaviť aj voči vlastnej osobe bezohľadným užívaním podporných prostriedkov, seba zničujúcim tréningom, dopingom, preceňovaním svojich schopností, ktoré môžu mať dôsledky ohrozenia zdravia alebo ohrozenia ľudskej prestíže a povesti.

Záver

V tomto príspevku sme načrtli iba niektoré témy, o ktorých sa píše a uvažuje v súčasnej športovej etike a v zainteresovanej odbornej športovej aj laickej verejnosti. Mnohé z týchto javov sú predmetom dialógu, rôznej interpretácie, sú predmetom názorových stretov. Na ich podstatu a morálne dôsledky neexistujú jednotné pohľady. V každom prípade sa však ukazuje potreba diskusie o ich súvislostiach a dôsledkoch predovšetkým v športovej praxi a v živote športovcov. Z tohto hľadiska majú etické analýzy uvedených javov praktický význam pre športové etické poradenstvo.

Literatúra

ČIERNIKOVÁ, I., LEDNICKÝ, A. Estetika a estetika športu. In GREGOR, T. (ed.) *Šport a spoločenské a humanitné vedy 2009*. Bratislava: ICM AGENCY, 2009. s. 89–97.

DANIŠOVÁ, L., LIPTÁKOVÁ, K. Preži svoj beh. In GREGOR, T. (ed.) *Šport a spoločenské a humanitné vedy 2009*. Bratislava: ICM AGENCY, 2009. s. 98–104.

GREXA, J. Altruizmus a egoizmus v športe. In OBORNÝ, J. (ed.) *Altruizmus a egoizmus v súčasnej spoločnosti*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2006.

HODAŇ, B. *K problému filozofické kinantropologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009.

KASA, J. Egoistické a altruistické správanie športovcov a trénerov. In OBORNÝ, J. (ed.). 2006. *Altruizmus a egoizmus v súčasnej spoločnosti*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2006.

NEMEC, M. The Relevance of Fair Play for Contemporary Sport. In *PLAY FAIR! Academic Supplement. This supplement is part of 'Play Fair!', the official publication of the European Fair Play Movement*, ISSUE NO.8, 2010/2, 2011/1.

ŠÍP, R. (ed.). *Kalokaghatia: Ideál nebo flatus vocis*? Brno: Masarykova univerzita a Paido, 2008.

VRABCOVÁ, J. Kontemplácia – meditácia – joga. In GREGOR, T. (ed.). *Šport a spoločenské a humanitné vedy 2009*. Bratislava: ICM AGENCY, 2009.

HURYCH, E. *Některé aspekty rekreologie v cestovním ruchu v podmínkách VŠPJ*. In *STUDIA TURISTICA*, online časopis pro vzdělávání v cestovním ruchu. Vysoká škola polytechnická Jihlava, únor 2010. Dostupné na: https://www.vspj.cz/soubory/download/id/455.

Kontakt na autory příspěvku:

Prof. PhDr. Josef Oborný, PhD.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc
Katedra športovej humanistiky a športovej edukológie
FTVŠ, Univerzita Komenského, Bratislava
e-mail: oborny@fsport.uniba.sk, josef.oborny@upol.cz
Mgr. Eva Štefaničiaková
Katedra športovej humanistiky a športovej edukológie
FTVŠ, Univerzita Komenského, Bratislava
Nábr. arm. gen. L. Svobodu 9
814 69 Bratislava

CIVILIA
ODBORNÁ REVUE PRO DIDAKTIKU SPOLEČENSKÝCH VĚD

Didaktické znalosti obsahu u učitelů Výchovy k občanství a Společenskovědního vzdělávání

Pavlína VAŠÁTOVÁ

Didactical Knowledges of Content at the Teachers of Civics

Abstract: This paper describes the final outputs of the research project Teaching Content Knowledge for teachers of civics and social science education, which originated in the Student Grant Competition of Palacky University. The article presents an analysis of outputs from the Q-methodology, where the responses between men and women teachers were compared as well as responses according to different lengths of experience of respondents.

Key Words: Education, Education for Citizenship, Teachers, Didactics, Research, School, Students,

Úvodem

V současné době probíhá či proběhla v českém prostředí řada výzkumů zabývajících se didaktickými znalostmi obsahu, například výzkumy v učitelství přírodovědných (např. Janík 2008), matematických (srov. Tichá, Hospešová 2008), jazykových předmětů (srov. Píšová, Brebera, 2007). Jednou z oblastí, která nebyla ještě postižena, je oblast společenskovědního vzdělávání na základních a středních školách, a to konkrétně v tematickém celku Člověk a společnost se zaměřením na Výchovu k občanství (srov. Jarmara, 2008). Cílem tohoto příspěvku je:

- Zamyslet se nad vztahem mezi kurikulární reformou, didaktickými znalostmi obsahu a profesionalizací učitelského povolání.
- Poukázat na jednu z možných technik, jak zkoumat didaktické znalosti obsahu u učitelů.

Teoretická východiska

Didaktické znalosti obsahu je nutné zasadit do dvou kontextů. Tím prvním jsou rámcové vzdělávací programy. Druhým kontextem je snaha po uznání učitelského povolání jako etablované profese.

V současných trendech týkajících se vzdělávání dominuje koncept učící se společnosti a koncept společnosti, která je ve své podstatě založena na vědění. Ve zprávě vydané Mezinárodní komisí UNESCO *Vzdělávání pro 21. století* jsou vymezeny čtyři cíle, o kterých se v současné době mluví jako o pilířích vzdělávání. Ty se staly východiskem pro tvorbu kurikula a strategie vyučování. Jsou to tyto cíle: učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat, učit se být. (Vašutová, 2004)

Jako výraznější počin v souvislosti s teoretickými a koncepčními východisky v českém školství můžeme vnímat vznik dokumentu Národního programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha). „Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu." (Národní program vzdělávání, 2001, s. 7) V Bílé knize jsou stanoveny dlouhodobé strategie ve vzdělávání a výchově. Na základě tohoto dokumentu byl zaveden systém úrovní vzdělávacích programů, kdy kurikulární dokumenty jsou vypracovány na dvou úrovních – státní a školní úrovni. Na státní úrovni jsou to tzv. rámcové vzdělávací programy a Národní program vzdělávání a na školní úrovni jsou to školní vzdělávací programy.

Klíčové již tedy není učivo, ale do popředí se dostávají kompetence. Ty Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti." (RVP ZV, 2007, s. 12) Současná škola by tedy měla využívat učivo jako prostředek k dosažení rozvoje jednotlivých kompetencí.

Změny, ke kterým ve školství došlo, byly velice úzce provázány s profesí učitelů. Učitelé se dostali do jiné role, a to do role tvůrců školních vzdělávacích programů. Na úvod je nutné vymezit si pojem učitel. Autoři *Pedagogického slovníku* Průcha, Walterová, Mareš (2009) charakterizují učitele jako: „Obecně osobu, podněcující a řídící proces učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Tradičně byl učitel považován především za předavatele poznatků žákům ve vyučování. V nynějším pojetí vycházejícím ze současných funkcí školy a profesního modelu učitelství se zdůrazňují subjektově-objektové role učitele v interakci se žáky a prostředím." (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 400) Od učitele se tedy dnes očekává, že bude především dbát na to, aby se u žáků rozvíjely ty kompetence, které si škola zapsala do školních vzdělávacích programů.

V Národním programu rozvoje vzdělávání najdeme doporučení, která by se měla stát východiskem pro změny, jež jsou v učitelské profesi nutné. Jsou jimi: Zlepšovat postavení pedagogických pracovníků jako socio-profesní skupiny; Zvyšovat kvalitu a funkčnost přípravného vzdělávání učitelů; Diferencovat pedagogickou činnost a realizovat systém kariérového a platového postupu; Založit systém řízení lidských zdrojů (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001, s. 45).

Z doporučení v Bílé knize je patrné, že by se nejen měla zvyšovat prestiž učitelského povolání, ale měly by být rovněž zahájeny kroky, které by vedly k etablování učitelského povolání jako profese. V současné době jsme svědky spíše opačné debaty o tom, zda učitelství je, anebo není profesí.

Vašutová (2004) podotýká, že „profese učitele" nebo „učitelská profese" jsou slovní spojení, která se běžně užívají v odborných dílech, v politických dokumentech, ve školní realitě, v médiích i v laické komunikaci. Udělení statusu profese je provázeno s udělením statusu profesionál osobě, která určité pracovní činnosti a zodpovědnost vykonává na velmi vysoké úrovni znalostí a schopností, kterými běžný člověk neoplývá. Jako profesionála potom vnímáme osobu, která má ve svém

oboru vynikající teoretické a praktické znalosti, které nemá žádná jiná profese. Můžeme říci, že každá profese disponuje takovými znalostmi, dovednostmi, které jsou nedostupné ostatním profesím.

V současné době se můžeme v odborné pedagogické komunitě setkat se snahou směřovat české pedagogické školství k profesionalizaci. Cílem je dokázat a samozřejmě empiricky podložit, že učitelé jsou profesionály disponující znalostmi, které nejsou dostupné lidem mimo učitelskou profesi. V návaznosti na Shulmana lze za tyto specifické znalosti považovat didaktické znalosti obsahu (pedagogical content knowledge), které jsou kategorií, jež nejzřetelněji odlišuje učitele od oborového specialisty (Janík a kolektiv, 2009, s. 9). Didaktické znalosti obsahu reprezentují znalosti různých forem reprezentace učiva, které je součástí didaktické výbavy učitele (srov. Janík, 2005).

Výzkum zaměřený na didaktické znalosti obsahu u učitelů výchovy k občanství a společenskovědního základu

Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zkoumat didaktické znalosti obsahů u učitelů občanské výchovy a učitelů základů společenských věd na gymnáziích, záměrem výzkumu bylo zodpovědět otázku, jak jsou v myslích učitelů didaktické znalosti obsahu reprezentovány, strukturovány a hierarchizovány.

Záměrem je tedy nahlédnout do procesu zpracování vzdělávací oblasti Člověk a společnost (se zaměřením na tematický celek Výchova k občanství) na základních školách a gymnáziích. Výzkum si klade za cíl zjistit, jak se učitel, který vytvářel školní vzdělávací program, vyrovnává s multidisciplinárním charakterem obsahu učiva, který je dán tím, že ve vzdělávací oblasti Výchova k občanství je pro základní vzdělávání pět tematických okruhů (člověk ve společnosti; člověk jako jedinec; stát a hospodářství; stát a právo; mezinárodní vztahy, globální svět). Pro gymnaziální vzdělávání je stanoveno rovněž šest tematických okruhů (člověk jako jedinec; člověk ve společnosti; občan ve státě; občan a právo; mezinárodní vztahy, globální svět; úvod do filozofie a religionistiky).

Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly formulovány takto:

1. Jaké učivo považují učitelé (pracující na základních školách a gymnáziích) za nejdůležitější?
2. Jaké učivo považují za nejdůležitější muži a ženy učitelky?
3. Jak jednotlivé oblasti učiva hodnotili učitelé s různou délkou praxí?

Metodologie výzkumu

Metodologie Výzkumu didaktické znalosti obsahu u učitelů výchovy k občanství a společenskovědního základu je postavena na technice metody třídění, a to konkrétně na Q-metodologii.

Jak uvádí Janík (2005), jako empirický nástroj zkoumání didaktických znalostí obsahu lze použít řadu technik, například pojmové mapování, metody založené na třídění, obrázkové prezentace. S ohledem na cíl práce, výzkumné otázky, byla jako výzkumná metoda zvolena metoda založená na třídění, a to již zmiňovaná Q-metodologie. Tato metoda je založena třídění karet, které obsahují sadu výroků. Respondent je požádán, aby seřadil odpovědi od nejméně důležitých po nejvíce důležité. V rámci našeho souboru měli respondenti seřadit 60 kartiček, na kterých bylo napsáno učivo (zleva doprava) podle důležitosti učiva.

Chráska (1992) říká, že každý učitel si vytváří určitý systém názorů, postojů, představ nebo přesvědčení o tom, jak by měla reálná výuka probíhat a jaké cíle by měla plnit. Tento systém, který se může u jednotlivých učitelů lišit, budeme označovat jako individuální koncepci výuky učitele.

Následně byl s jednotlivými učiteli proveden polostrukturovaný rozhovor s cílem zjistit postup při řazení jednotlivých položek.

Popis tvorby Q-typů

Při tvorbě Q-typů se postupovalo následovně: nejprve byla provedena analýza vzdělávací oblasti Výchova k občanství a na základě této analýzy se vytvořilo 60 Q-typů, které jsou zaznamenány v následující tabulce. Obdobná analýza proběhla i u vzdělávací oblasti Člověk a společnost v rámci gymnaziálního vzdělávání (obr. 1).

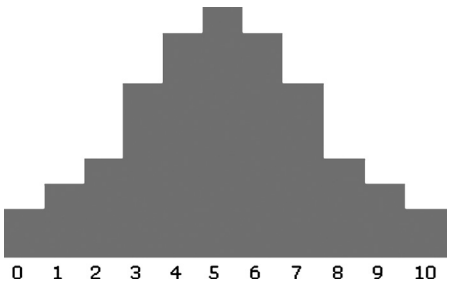
Obrázek číslo 1: Obsahová struktura vzdělávací oblasti Výchova k občanství (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání)

Člověk ve společnosti	*Člověk jako jedinec*	*Stát a hospodářství*	*Stát a právo*	*Mezinárodní vztahy*
Život ve škole, práva a povinnosti žáků; Význam a činnost žákovské samosprávy; Společenská pravidla a normy; Vklad vzdělávání pro život; Důležité instituce; Ochrana kulturních památek; Pojem vlasti a vlastenectví; Zajímavá a památná místa; Státní symboly; Rozmanitost kulturních projevů; Masová kultura; Přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi; Rovné postavení mužů a žen; Lidská solidarita; Osobní a neosobní vztahy; Konflikty v mezilidských vztazích; Morálka a mravnost; Dělba práce a činnosti.	**Projevy chování; Osobní vlastnosti; Vrozené předpoklady; Vnímání; Systém osobních hodnot; Stereotypy v posuzování; Životní cíle a plány; Adaptace na životní změny; Význam motivace**	**Formy vlastnictví; Hmotné a duševní vlastnictví; Hospodaření s penězi; Funkce a podoby peněz; Rozpočet rodiny a státu; Význam daní; Výroba, obchod, služby; Nabídky poptávka, trh; Podstata fungování trhu; Nejčastější právní formy podnikání**	**Znaky státu; Státní občanství ČR; Složky státní moci; Orgány a instituce státní správy; Znaky demokratického způsobu rozhodování; Politický pluralismus; Význam a formy voleb do zastupitelstev; Úprava lidských práv v dokumentech; Poškozování lidských práv; Význam a funkce právního řádu; Právní norma, přepis; Druhy a postihy protiprávního jednání; Poškozování práv k duševnímu vlastnictví; Význam právních vztahů; Styk s úřady.**	**Podstata, význam, výhody evropské integrace; Evropská unie a ČR; Ekonomická, politická a bezpečnostní spolupráce mezi státy; Významní mezinárodní instituce; Projevy klady a zápory globalizace;Významné globální problémy a způsoby jejich řešení.**

Na základě tematického celku bylo stanoveno celkem 60 Q-typů. Ty byly následně předkládány učitelům. 60 Q-typů uvádí řada autorů (např. Chráska) jako optimální počet a to z důvodu normálního rozložení.

Následující oblrázek ukazuje 60 Q-typů rozdělených do příslušných kolonek, kdy čísla pod obrázkem značí míru důležitosti jednotlivých položek. Zleva tedy označuje položky, které jsou učiteli považovány za nejméně důležité. Čím více se učitel pohybuje doprava, tím jsou položky důležitější.

Obrázek číslo 2
Struktura Q-metodologie při 60 Q-typech



Tabulka č. 1 – Q-typy ve vzdělávací oblasti

Q-typ Člověk ve společnosti	Q27. Život ve škole, práva a povinnosti žáků
	Q2. Význam a činnost žákovské samosprávy
	Q3. Společenská pravidla a normy
	Q4. Vklad vzdělávání pro život
	Q46. Důležité instituce, zajímavá a památná místa, významní rodáci, místní tradice
	Q6. Ochrana kulturních památek, přírodních objektů a majetku
	Q30. Pojem vlasti a vlastenectví
	Q8. Zajímavá a památná místa, co nás proslavilo, významné osobnosti
	Q9. Státní symboly, státní svátky, významné dny
	Q10. Rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, kulturní tradice, kulturní instituce
	Q33. Masová kultura, prostředky masové komunikace, masmédia
	Q12. Přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, rovnost a nerovnost
	Q54. Rovné postavení mužů a žen
	Q14. Lidská solidarita, pomoc lidem v nouzi, potřební lidé společnosti
	Q36. Osobní a neosobní vztahy, mezilidská komunikace
	Q16. Konflikty v mezilidských vztazích, problémy lidské nesnášenlivosti
	Q41. Morálka a mravnost, svoboda a vzájemná závislost, pravidla chování
	Q18. Dělba práce a činnosti, výhody spolupráce a lidé
Q-typ Člověk jako jedinec	Q19. Projevy, chování, rozdíly v prožívání, myšlení a jednání
	Q49. Osobní vlastnosti, dovednosti a schopnosti, charakter
	Q21. Vrozené předpoklady, osobní potenciál
	Q51. Vnímání, prožívání, poznávání a posuzování skutečnosti, sebe i druhých lidí
	Q23. Systém osobních hodnot, sebehodnocení
	Q24. Stereotypy v posuzování druhých lidí
	Q57. Životní cíle a plány, životní perspektiva
	Q26. Adaptace na životní změny, sebezměna
	Q1. Význam motivace, aktivity, vůle a osobní kázně při seberozvoji

Q-typ Stát a hospodářství	Q28. Formy vlastnictví
	Q29. Hmotné a duševní vlastnictví, jejich ochrana
	Q7. Hospodaření s penězi, majetkem a různými formami vlastnictví
	Q43. Funkce a podoby peněz, formy placení
	Q32. Rozpočet rodiny, státu
	Q11. Význam daní
	Q34. Výroba, obchod, služby – jejich funkce a návaznost
	Q35. Nabídka, poptávka, trh
	Q15. Podstata fungování trhu
	Q37. Nejčastější právní formy podnikání
Q-typ Stát a právo	Q55. Znaky státu, typy a formy státu
	Q39. Státní občanství ČR
	Q59. Ústava ČR
	Q17. Složky státní moci, jejich orgány a instituce
	Q42. Orgány a instituce státní správy a samosprávy, jejich úkoly
	Q31. Znaky demokratického způsobu rozhodování a řízení státu
	Q44. Politické pluralismus, sociální dialog a jejich význam
	Q45. Význam a formy voleb do zastupitelstev
	Q5. Základní lidská práva, práva dítěte, jejich ochrana
	Q47. Úprava lidských práv a práv dětí v dokumentech
	Q48. Poškozování lidských práv, šikana, diskriminace
	Q20. Význam a funkce právního řádu, orgány právní ochrany občanů, soustava soudů
	Q50. Právní norma, předpis, publikování právních předpisů
	Q22. Druhy a postihy protiprávního jednání, trestní postižitelnost
	Q52. Porušování práv k duševnímu vlastnictví
	Q53. Význam právních vztahů, důležité právní vztahy a závazky z nich vyplývající
	Q13. Styk s úřady
Q-typ Mezinárodní vztahy, globální svět	Q38. Podstata, význam a výhody evropské integrace
	Q56. Evropská unie a ČR
	Q25. Ekonomická, politická a bezpečnostní spolupráce mezi státy, její výhody
	Q58. Významné mezinárodní instituce (RE, NATO, OSN aj.)
	Q40. Projevy, klady a zápory globalizace
	Q60. Významné globální problémy a způsoby řešení

Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek pro základní vzdělávání tvořilo celkem 27 učitelů. Vezmeme-li v úvahu první proměnnou, pohlaví, jednalo se o 18 žen a 9 mužů. Další proměnnou pak byla délka praxe. Ta se u 12 učitelů pohybovala v rozmezí 5–10let, zbývajících 15 učitelů dosáhlo více než patnáctileté praxe.

Výzkumný vzorek pro gymnaziální vzdělávání tvořilo celkem 23 učitelů. Rozložením vzorku v kategorii pohlaví se tento vzorek skládá z 8 mužů a 15 žen. Délka praxe je u 11 respondentů 5–10 let a u 12 učitelů nad 10 let.

Celkově bylo v obou dvou výzkumných souborech požadováno, aby měl učitel odučeno minimálně pět let z toho důvodu, že řada učitelů označuje právě učitele s pětiletou praxí jako učitele experta. Podle Průchy (2002) lze v životní dráze učitelů najít několik etap: volby učitelské profese, začínající učitel profesní adaptace, profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel expert) a profesního vyhasínání.

Výsledky Q-metodologie

Nejdůležitější učivo z pohledu učitelů základního vzdělávání a gymnaziálního vzdělávání

Tabulka č. 2 – 10 nejdůležitějších oblastí u učitelů Výchovy k občanství

Proměnná	Průměr
Q41 – Morálka a mravnost	7,222222
Q21 – Vrozené předpoklady, osobní potenciál	7,037037
Q23 – Systém osobních hodnot, sebehodnocení	6,481481
Q26 – Adaptace na životní změnu	6,185185
Q57 – Životní cíle a plány, životní perspektiva	6,074074
Q14 – Lidská solidarita, pomoc lidem v nouzi	6,037037
Q24 – Stereotypy v posuzování druhých lidí	6,037037
Q51 – Vnímání, prožívání, poznávání	6
Q 54 – Rovné postavení mužů a žen	5,925926
Q 12 – Přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi	5,888889

Z tabulky je patrné, že učitelé základního vzdělávání považují za nejdůležitější oblasti týkající se osobnosti člověka a obecně platných hodnot ve společnosti.

Tabulka č. 3 – 10 nejdůležitějších oblastí u učitelů Společenskovědního vzdělávání

Proměnná	Popisné statistiky (gymnázium) Průměr
Q22 Základní filozofické otázky	6,521739
Q52 Důvody, význam a výhody mezinárodní spolupráce	6,478261
Q27 Občanská práva a povinnosti	6,347826
Q48 Evropská unie – význam	6,304348
Q33 Porušování a ochrana lidských práv	6,217391
Q18 Rodina	6,043478
Q13 Mezilidská komunikace	5,913043
Q47 Principy a podoby demokracie	5,869565
Q26 Podstata a význam evropské integrace	5,782609
Q60 Náročné životní situace	5,782609

V hodnocení 10 nejdůležitějších položek u učitelů gymnaziálního vzdělávání je patrné, že se zaměřují zejména rovinu člověk – občan a člověk v rovině mezinárodních vztahů.

Dílčí výstupy z výzkumu – oblast Člověk ve společnosti v základním vzdělávání

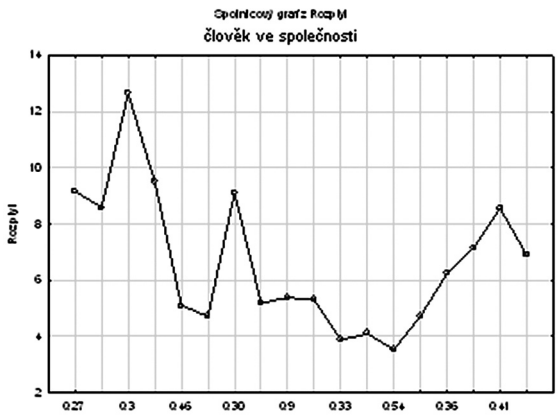
V rámci této části uvedu jenom dílčí výstupy z projektu. Níže uvedená část se týká výstupů učitelů základního vzdělávání a zkoumanou oblastí byl tematický celek Člověk ve společnosti.

Tabulka č. 4 – Preference jednotlivých položek v tématickém celku Člověk ve společnosti

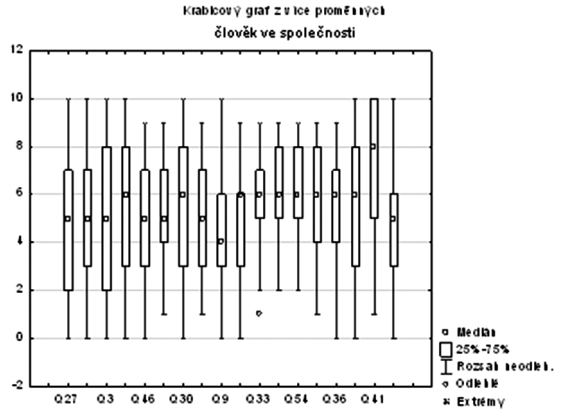
Proměnná	Popisné statistiky: člověk ve společnosti					
	Celkem	Průměr	Minimum	Maximum	Rozptyl	Sm. odch.
Q27 – Život ve škole	27	4,629630	0,000000	10,00000	9,16524	3,027415
Q2 –Význam a činnost žákovské samosprávy	27	4,851852	0,000000	10,00000	8,59259	2,931312
Q3 – Společenská pravidla a normy	27	4,888889	0,000000	10,00000	12,64103	3,555422
Q4 – Vklad vzdělávání do života	27	5,481481	0,000000	10,00000	9,49003	3,080589
Q46 – Důležité instituce, zajímavá památná místa	27	4,518519	0,000000	9,00000	5,10541	2,259516
Q6 – Ochrana kulturních památek	27	5,111111	1,000000	9,00000	4,71795	2,172084
Q30 – Pojem vlasti a vlastenectví	27	5,481481	0,000000	10,00000	9,10541	3,017518
Q8 – Zajímavá památná místa, co nás proslavilo	27	4,962963	1,000000	9,00000	5,19088	2,278351
Q9 – Státní symboly, státní svátky	27	4,814815	0,000000	10,00000	5,38746	2,321091
Q10 – Rozmanitost kulturních projevů	27	5,185185	0,000000	9,00000	5,31054	2,304461
Q33 – Masová kultura	27	5,777778	1,000000	9,00000	3,87179	1,967688
Q12 – Přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi	27	5,888889	2,000000	9,00000	4,10256	2,025479
Q54 – Rovné postavení mužů a žen	27	5,925926	2,000000	9,00000	3,53276	1,879565
Q14 – Lidská solidarita	27	6,037037	1,000000	9,00000	4,72934	2,174706
Q36 – Osobní a neosobní vztahy	27	5,370370	0,000000	9,00000	6,24217	2,498433
Q16- Konflikty v mezilidských vztazích	27	5,333333	0,000000	10,00000	7,15385	2,674667
Q41 – Morálka a mravnost	27	7,222222	1,000000	10,00000	8,56410	2,926449
Q18 – Dělba práce	27	4,962963	0,000000	10,00000	6,88319	2,623584

Graf z průměrů spojnicový

Graf z rozptylů spojnicový



Krabicový graf člověk ve společnosti



Friedmanova ANOVA: testování nulové hypotézy, že distribuční funkce nezávisí na Q-typu.
Záhlaví: ANOVA nabývá p-hodnoty 0,013. Na hladině významnosti 0,05 zamítáme hypotézu o shodě distribučních funkcí. Je průkazný rozdíl v Q-typech v tematickém okruhu Člověk ve společnosti.

Z předchozího krabicového grafu je patrné, že q41 (morálka a mravnost) byl hodnocen nejvýše a naopak q9 (státní symboly a svátky) nejníže. Avšak Kendalův koeficient shody ukazuje na slabou shodu hodnocení jednotlivých učitelů. Rozdělíme si Anovu podle pohlaví. Zaměříme se na hodnocení a případný rozdíl v hodnocení u žen a mužů.

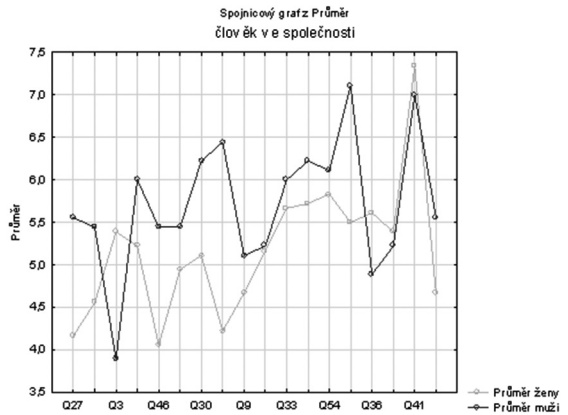
Tabulka č. 5 – Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody

Proměnná	Člověk ve společnosti: Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody ANOVA chí-kv. (N = 27, sv = 17) = 32,59252 p = 01269 Koeficient shody = 07101 Prům. hods. r = ,03528			
	Průměrné pořadí	Součet pořadí	Průměr	Sm. odch.
Q27	8,25926	223,0000	4,629630	3,027415
Q2	8,25926	223,0000	4,851852	2,931312
Q3	8,31481	224,5000	4,888889	3,555422
Q4	9,70370	262,0000	5,481481	3,080589
Q46	7,87037	212,5000	4,518519	2,259516
Q6	8,38889	226,5000	5,111111	2,172084
Q30	9,90741	267,5000	5,481481	3,017518
Q8	8,77778	237,0000	4,962963	2,278351
Q9	7,68519	207,5000	4,814815	2,321091
Q10	9,31481	251,5000	5,185185	2,304461
Q33	10,24074	276,5000	5,777778	1,967688
Q12	10,51852	284,0000	5,888889	2,025479
Q54	10,62963	287,0000	5,925926	1,879565
Q14	10,88889	294,0000	6,037037	2,174706
Q36	9,96296	269,0000	5,370370	2,498433
Q16	10,25926	277,0000	5,333333	2,674667
Q41	13,27778	358,5000	7,222222	2,926449
Q18	8,74074	236,0000	4,962963	2,623584

Tabulka č. 6 – Preference jednotlivých položek v tématickém celku Člověk ve společnosti v proměnné ženy

Proměnná	Člověk ve společnosti pohlaví = žena popisné statistiky					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Rozptyl	Sm. odch.
Q27	18	4,167	0,000	9,00	7,21	2,684
Q2	18	4,556	1,000	9,00	6,03	2,455
Q3	18	5,389	0,000	10,00	12,49	3,534
Q4	18	5,222	0,000	10,00	9,83	3,135
Q46	18	4,056	0,000	7,00	4,88	2,209
Q6	18	4,944	1,000	9,00	4,64	2,155
Q30	18	5,111	0,000	10,00	8,69	2,948
Q8	18	4,222	1,000	8,00	4,54	2,130
Q9	18	4,667	0,000	10,00	6,71	2,590
Q10	18	5,167	2,000	9,00	5,21	2,282
Q33	18	5,667	1,000	9,00	4,71	2,169
Q12	18	5,722	2,000	9,00	4,33	2,081
Q54	18	5,833	2,000	9,00	3,21	1,790
Q14	18	5,500	1,000	9,00	4,97	2,229
Q36	18	5,611	0,000	9,00	4,72	2,173
Q16	18	5,389	0,000	10,00	7,43	2,725
Q41	18	7,333	1,000	10,00	10,35	3,218
Q18	18	4,667	0,000	9,00	7,29	2,701

Spojnicový graf průměr člověk ve společnosti pohlaví: (#obr. 2-6)



Friedmanova ANOVA v závislosti na pohlaví.

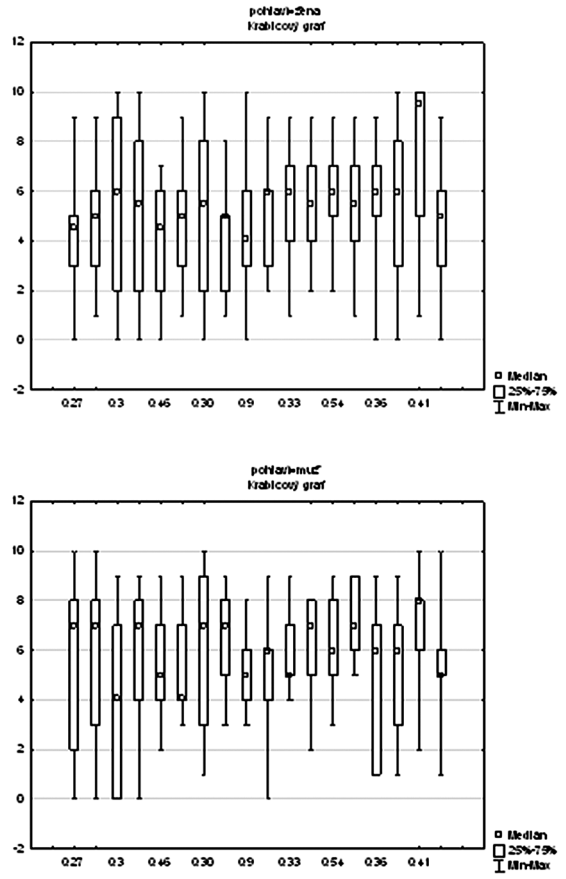
Proměnná	Člověk ve společnosti pohlaví = žena Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody ANOVA chí-kv. (N = 18, sv = 17) = 33,60771 p = ,00943 Koeficient shody = ,10983 Prům. hods. r = ,05747			
	Průměrné pořadí	Součet pořadí	Průměr	Sm. odch.
Q27	7,66667	138,0000	4,166667	2,684377
Q2	7,55556	136,0000	4,555556	2,454821
Q3	9,16667	165,0000	5,388889	3,533685
Q4	9,30556	167,5000	5,222222	3,135294
Q46	7,72222	139,0000	4,055556	2,208865
Q6	8,66667	156,0000	4,944444	2,154946
Q30	9,13889	164,5000	5,111111	2,948357
Q8	7,52778	135,5000	4,222222	2,129776
Q9	7,36111	132,5000	4,666667	2,589572
Q10	9,44444	170,0000	5,166667	2,281640
Q33	10,58333	190,5000	5,666667	2,169305
Q12	10,55556	190,0000	5,722222	2,080881
Q54	11,05556	199,0000	5,833333	1,790498
Q14	10,25000	184,5000	5,500000	2,229482
Q36	10,86111	195,5000	5,611111	2,173067
Q16	11,13889	200,5000	5,388889	2,725455
Q41	14,08333	253,5000	7,333333	3,217599
Q18	8,91667	160,5000	4,666667	2,700762

Ženy: p-hodnota u Friedmanovy ANOVY je 0,009, takže p-hodnota je nižší než u Friedmanovy ANOVY pro všechny. Naopak se zvýšil Kendallův koeficient konkordance na hodnotu 0,11.

Tabulka č. 7 – Preference jednotlivých položek v tematickém celku Člověk ve společnosti v proměnné muži

Proměnná	Člověk ve společnosti pohlaví = muž Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody ANOVA chí-kv. (N = 9, sv = 17) = 13,00482 p = ,73586 Koeficient shody = ,08500 Prům.hods. r = -,0294			
	Průměrné pořadí	Součet pořadí	Průměr	Sm. odch.
Q27	9,44444	85,0000	5,555556	3,609401
Q2	9,66667	87,0000	5,444444	3,811532
Q3	6,61111	59,5000	3,888889	3,586239
Q4	10,50000	94,5000	6,000000	3,082207
Q46	8,16667	73,5000	5,444444	2,185813
Q6	7,83333	70,5000	5,444444	2,297341
Q30	11,44444	103,0000	6,222222	3,192874
Q8	11,27778	101,5000	6,444444	1,878238
Q9	8,33333	75,0000	5,111111	1,763834
Q10	9,05556	81,5000	5,222222	2,488864
Q33	9,55556	86,0000	6,000000	1,581139
Q12	10,44444	94,0000	6,222222	1,986063
Q54	9,77778	88,0000	6,111111	2,147350
Q14	12,16667	109,5000	7,111111	1,691482
Q36	8,16667	73,5000	4,888889	3,140241
Q16	8,50000	76,5000	5,222222	2,728451
Q41	11,66667	105,0000	7,000000	2,397916
Q18	8,38889	75,5000	5,555556	2,505549

Friedmanova Anova na rozdíl od žen vykázala p-hodnotu 0,74. To znamená, že na hladině významnosti 0,05 nemůžeme zamítnout hypotézu o shodě distribučních funkcí Q-typů



Tabulka č. 8 – Preference jednotlivých položek v tematickém celku Člověk ve společnosti v závislosti na délce praxe:

Proměnná	Člověk ve společnosti Délka praxe = délka praxe do 5–10 let Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody ANOVA chí-kv. (N = 12, sv = 17) = 7,634850 p = ,97374 Koeficient shody = ,03743 Prům.hods. r = –,0501			
	Průměrné pořadí	Součet pořadí	Průměr	Sm. odch.
Q27	9,25000	111,0000	5,583333	2,843120
Q2	9,75000	117,0000	6,000000	3,015113
Q3	8,29167	99,5000	5,000000	3,692745
Q4	10,29167	123,5000	5,916667	2,745520
Q46	8,91667	107,0000	5,333333	2,461830
Q6	8,37500	100,5000	5,416667	2,353270
Q30	9,66667	116,0000	5,750000	2,832442
Q8	9,20833	110,5000	5,416667	2,503028
Q9	9,16667	110,0000	5,833333	2,167249
Q10	10,33333	124,0000	5,666667	2,741378
Q33	9,41667	113,0000	5,750000	2,005674
Q12	10,66667	128,0000	6,166667	2,208798
Q54	9,70833	116,5000	6,083333	1,831955
Q14	9,70833	116,5000	5,916667	1,831955
Q36	9,87500	118,5000	5,583333	2,429303
Q16	8,83333	106,0000	4,833333	2,443296
Q41	12,04167	144,5000	7,083333	2,874918
Q18	7,50000	90,0000	4,833333	2,552479

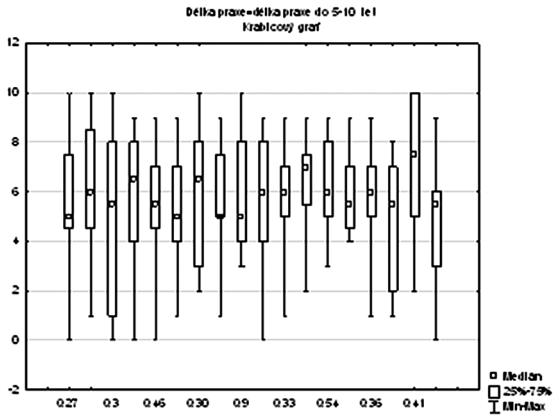
p-hodnota Friedmanovy ANOVY nemůže zamítnout nulovou hypotézu o shodě distribučních funkcí. p-hodnota 0,9737 pro kategorie 5–10.

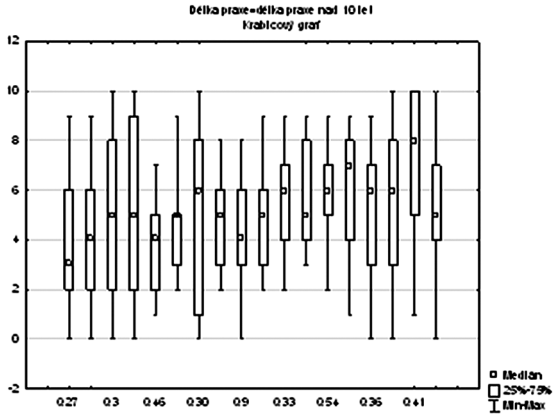
Tabulka č. 9 – Preference jednotlivých položek v tematickém celku Člověk ve společnosti v závislosti na délce praxe

Friedmanova ANOVA p-hodnota 0,002 zamítá na hladině významnosti 0,05 hypotézu o shodě distribučních funkcí v q typech.
Kendallův koeficient konkordance 0,1.

Proměnná	Člověk ve společnosti Délka praxe = délka praxe nad 10 let Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody ANOVA chí-kv. (N = 15, sv = 17) = 37,68128 p = ,00272 Koeficient shody = ,14777 Prům. hods. r = ,08690			
	Průměrné pořadí	Součet pořadí	Průměr	Sm. odch.
Q27	7,46667	112,0000	3,866667	3,044120
Q2	7,06667	106,0000	3,933333	2,604026
Q3	8,33333	125,0000	4,800000	3,569714
Q4	9,23333	138,5000	5,133333	3,377799
Q46	7,03333	105,5000	3,866667	1,922300
Q6	8,40000	126,0000	4,866667	2,065591
Q30	10,10000	151,5000	5,266667	3,239635
Q8	8,43333	126,5000	4,600000	2,097618
Q9	6,50000	97,5000	4,000000	2,171241
Q10	8,50000	127,5000	4,800000	1,897367
Q33	10,90000	163,5000	5,800000	2,007130
Q12	10,40000	156,0000	5,666667	1,914854
Q54	11,36667	170,5000	5,800000	1,971222
Q14	11,83333	177,5000	6,133333	2,474633
Q36	10,03333	150,5000	5,200000	2,624064
Q16	11,40000	171,0000	5,733333	2,865227
Q41	14,26667	214,0000	7,333333	3,062834
Q18	9,73333	146,0000	5,066667	2,763710

Porovnání krabicovými grafy:





Korelační koeficienty q-typů:

Proměnná	Spearmanovy korelace člověk ve společnosti ChD vynechány párově Označ. Korelace jsou významné na hl. p <,05000								
	Q27	Q2	Q3	Q4	Q46	Q6	Q30	Q8	Q9
Q27	1,000	0,525	0,305	0,318	0,287	0,087	0,427	0,117	-0,075
Q2	0,525	1,000	0,059	0,264	0,217	0,058	-0,072	0,151	-0,265
Q3	0,305	0,059	1,000	0,256	-0,311	-0,324	0,449	0,084	0,380
Q4	0,318	0,264	0,256	1,000	-0,006	-0,172	0,249	-0,083	0,236
Q46	0,287	0,217	-0,311	-0,006	1,000	0,490	0,038	0,503	0,071
Q6	0,087	0,058	-0,324	-0,172	0,490	1,000	-0,121	0,430	0,057
Q30	0,427	-0,072	0,449	0,249	0,038	-0,121	1,000	0,157	0,421
Q8	0,117	0,151	0,084	-0,083	0,503	0,430	0,157	1,000	0,294
Q9	-0,075	-0,265	0,380	0,236	0,071	0,057	0,421	0,294	1,000
Q10	-0,104	-0,145	0,343	0,259	-0,181	0,046	0,085	0,216	0,415
Q33	0,139	0,219	0,242	0,046	-0,027	-0,021	-0,267	-0,025	-0,039
Q12	0,096	0,291	0,391	0,363	-0,184	-0,429	0,141	-0,104	0,345
Q54	0,028	-0,189	-0,055	0,139	0,084	-0,296	-0,044	-0,059	0,363
Q14	0,112	-0,118	0,318	0,280	-0,120	-0,278	0,599	0,294	0,369
Q36	0,044	0,121	0,325	0,336	-0,537	-0,627	0,013	-0,363	0,122
Q16	0,039	-0,048	0,120	-0,016	-0,089	-0,372	0,026	-0,039	-0,122
Q41	0,091	-0,273	0,589	0,275	-0,159	-0,161	0,362	0,182	0,457
Q18	-0,277	0,133	-0,081	-0,017	-0,319	-0,220	-0,051	-0,094	-0,068

Proměnná	Spearmanovy korelace člověk ve společnosti ChD vynechány párově Označ. Korelace jsou významné na hl. p <,05000								
	Q10	Q33	Q12	Q54	Q14	Q36	Q16	Q41	Q18
Q27	-0,104	0,139	0,096	0,028	0,112	0,044	0,039	0,091	-0,277
Q2	-0,145	0,219	0,291	-0,189	-0,118	0,121	-0,048	-0,273	0,133
Q3	0,343	0,242	0,391	-0,055	0,318	0,325	0,120	0,589	-0,081
Q4	0,259	0,046	0,363	0,139	0,280	0,336	-0,016	0,275	-0,017
Q46	-0,181	-0,027	-0,184	0,084	-0,120	-0,537	-0,089	-0,159	-0,319
Q6	0,046	-0,021	-0,429	-0,296	-0,278	-0,627	-0,372	-0,161	-0,220
Q30	0,085	-0,267	0,141	-0,044	0,599	0,013	0,026	0,362	-0,051
Q8	0,216	-0,025	-0,104	-0,059	0,294	-0,363	-0,039	0,182	-0,094
Q9	0,415	-0,039	0,345	0,363	0,369	0,122	-0,122	0,457	-0,068
Q10	1,000	0,177	0,365	-0,165	0,313	0,251	0,240	0,433	0,108
Q33	0,177	1,000	0,048	0,085	-0,129	0,225	0,023	-0,110	-0,052
Q12	0,365	0,048	1,000	0,175	0,215	0,481	0,225	0,304	0,242
Q54	-0,165	0,085	0,175	1,000	0,113	0,221	0,042	0,210	-0,138
Q14	0,313	-0,129	0,215	0,113	1,000	0,377	0,329	0,500	0,188
Q36	0,251	0,225	0,481	0,221	0,377	1,000	0,488	0,288	0,212
Q16	0,240	0,023	0,225	0,042	0,329	0,488	1,000	0,442	-0,183
Q41	0,433	-0,110	0,304	0,210	0,500	0,288	0,442	1,000	-0,229
Q18	0,108	-0,052	0,242	-0,138	0,188	0,212	-0,183	-0,229	1,000

Shrnutí výsledků, diskuse

Q-metodologie jako jedna z možných metod didaktických znalostí obsahu ukázala, jak se učitel coby tvůrce školních vzdělávacích programů vyrovnává s komplexností jednotlivých tematických celků, jakou volí preferenci jednotlivých témat. Cílové preference Q-typů u učitelů základních škol lze popsat následovně: Učitelé výzkumného vzorku dávají přednost v preferenci důležitosti oblastem učiva, které se zaměřují na osobnost žáka. Do popředí se dostává osobnost jedince a její rozvoj. Jako další možné pokračování výzkumu se nabízí snaha zodpovědět otázky: Jaké učitel volí metody a formy práce pro nejdůležitější části učiva a pro nejméně důležité části učiva?

Jestliže učitelé považují za velmi důležitou rovinu studenta v roli občana, nabízí se nám otázka, jak tedy interpretovat nízkou volební účast napříč věkovým spektrem voličů?

Pedagogický pojem didaktické znalost obsahu pomáhá utvářet oborovou didaktiku jako vědní disciplínu. Stejně tak se tato oblast může stát základem pro etablování učitelské profese.

Literatura:

CHRÁSKA, M. Zkoumání individuálních koncepcí výuky učitelů pomocí Q-metodologie. *Paedagogica* XIII., 1992. s. 133–145.

JANÍK, T. a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Paido: Brno, 2009.

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

JANÍK, T. K vybraným aspektům didaktických znalostí obsahu u učitelů fyziky. In FRANIOK, P, KNOTOVÁ, D. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 199–204.

JARMARA, T. Občanská výchova ve vzdělávacím procesu: nová témata výchovy k občanství a demokracii. In *Čítanka textů k rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávaní*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris. 2001.

PÍŠOVÁ, M., BREBERA, P. K procesům utváření didaktických znalostí obsahu v raných fázích učitelské dráhy. In JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007. s. 75–89.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovn* Praha: Portál 2009.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. 2007, [cit. 29. 2. 2012], Dostupné na internetu: <http://www.vuppraha.cz/wp content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07 >.

TICHÁ, M., HOSPEŠOVÁ, A. Rozvíjení didaktických znalostí obsahu matematického vzdělávání v přípravě učitelů 1. stupně. In JANÍK, T. a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009. s. 119–128.

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

Kontakt na autorku příspěvku:
Mgr. Pavlína Vašátová
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: vasatova.pavlina@seznam.cz

Mravní a morální smysl slova *pýcha*
Etymologická a sémantická analýza slova *Ὕβρις*

Lucjan KLIMSZA

Ethical Meaning of Word *Pride*
Etymological and Semantic Analysis of Word Ὕβρις

Abstract: One word in the ancient Greek´s myts protruding of its own meaning: We can find it not only in the myts such as *Ὕβρις*. *Θεωγονια, Οδυσσειας*, but with the time became the component of philosophical lexicons. Not only in moral or ethical meaning, but also in ontological meaning.

Key Words: Analysis, Ethics, Etymology, Philosophy, Mythology, Ontology, Pride, Semantics, Theology

Klasické antické užití slova v bájích a mýtech

Je-li vůbec možné dopátrat se původního významu tohoto slova, pak se nám to podaří jedině v dílech starých řeckých mistrů. U Homéra se toto slovo nachází opravdu v hojné míře. Nikoli však v takové, aby bylo možno dopátrat se jeho původního významu. Ten je zahalen hlubokými temnotami času. Navíc, druhá sylaba slova *ýβρις* je spojena s velmi podobným slovem *βριαρός*, což překládáme slovy *těžký*, *mocný*, *důležitý* (srov. Prach, 1993). V této souvislosti je jistě velmi zajímavá etymologie u Homéra. Ten používá slovo *ýβρις* ve významu „nadmíru", tedy „nad (únosnou) míru" (srov. Bertram, 1953). Tím je sugerováno

pozdější přidání „υ“ před slovo *βριαρός*, čímž sice vzniká úplně nové slovo, avšak rozšířením jiného – původního – slova, to konečně dosvědčuje Bertram (Bertram, 1953), když se odvolává na společný kořen v indo-evropských jazycích *guer*, v řečtině *βρι, βαρις*; v latině *gravis*. V obou případech jde o slova, jež můžeme překládat ve smyslu *těžký*. Zajímavé je však také, že ve staré germánštině se vyskytuje slovo *uppi*, což je možné překládat „mimo normy“(srov. Kluge, 1953).

Je tedy nasnadě překládat slovo *ὕβρις* českým „nad únosnou míru“. Bude se však jednat o spekulaci, jakkoli dobře podloženou spekulaci. Lingvisticky takový překlad není vhodný. Ale z hlediska historického vývoje tvoří opěrný bod pro etymologii. Držme se tedy raději českého slova pýcha. Tím naše etymologické pátrání nekončí. Substantivum je používáno i ve smyslu „toho, co zasahuje do osobnosti druhého člověka či božstva“. (srov. Homér, 1953) Zde nalézáme význam *ὕβρις* ve smyslu arogance a despotismu vůči mravům a vůči zákonům psaných lidmi, či bohy. Stejnému významu odpovídá *ὕβρις* v Iliadě 1, 203. Kontrastuje se spravedlností – *δίκη* a zákonností, pořádkem – *ευνομία* (srov. Homér, 1953). Na jiném místě Iliady Homér používá *ὕβρις* proti řeckému *σοφροσύνη* – rozumnost, rozvážnost (srov. Homér, 1953). Homér upozorňuje na transcendentní význam slova *ὕβρις*; neboť substantivum poukazuje na lidskou vinu, která vzniká porušením nejenom dobrých mravů, ale současně narušuje lidskou osobnost druhým člověkem. Děje se to tak, jako by *ὕβρις* jednoho člověka destruovala svobodu druhého člověka. A byla tak namířena proti svobodám a právům lidské bytosti, leč nejen jí samé, neboť domyslíme-li tento názor, vidíme slovo *ὕβρις* v celé jeho destruující souvislosti. Jedinec svou *ὕβρις* stojí za destrukcí sebe a také lidské společnosti jako celku.

Teology v této souvislosti nepřekvapí, když nastíníme ještě jeden (i dle Homéra možný) výklad tohoto slova. Anglické překlady *Odysey* používají na některých místech výraz *transgression*, pro něž je možné nalézt české slovo *přestoupení*, *přestupek*. Anglický pojem je možné překládat do češtiny dokonce teologickým pojmem *hřích,* což pomáhá chápat *ὕβρις* v celé jeho šíří významu.

Záměrně používáme obratu „v teologickém významu“, neboť české slovo „hřích“ se používá v mnoha významech. K doložení tohoto

názoru dokládáme výklad Slovníku spisovné češtiny, substantivum **hřích** znamená:

- Ve specificky křesťanském jazykovém úzu doslovně – *přestoupení Božích přikázání*. Přitom není zde specifikováno, zda-li jde o přestoupení Dekalogu, anebo Zákona ve smyslu Tóry.
- Druhý význam je – *mravní prohřešek*. Chápáno všeobecně, ne pouze v náboženském smyslu. Takto je možné chápat hřích jako mravní přestoupení proti národu, proti lidstvu, proti přírodě atd.

Adjektivum **hříšný** se chápe v souvislostech:

1. Hřešící člověk.
2. Nepřiměřeně veliký, přílišný. Například chtivý peněz, moci atd.

Verbum **hřešit** je chápáno:

- V náboženských souvislostech, a to dopouštět se hříchu proti přikázání.
- V mravní rovině. Například proviňovat se proti obecné mravní zásadě.
- Využívat něčí dobrotu. (Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, 2000)

Právě slovo *ὕβρις* Ján Komorovský dává do souvislosti s náboženským termínem *hřích*. Tím pádem ukazuje, že se pýcha jako náboženský pojem vyskytuje na všech kontinentech a téměř ve všech civilizacích. V této souvislosti hovoří o lidské pýše, která zapříčinila pád lidstva. Známé jsou řecké mýty o „zlatém věku“ lidstva a následné degradaci lidstva až do současného stavu, jenž nazývá „železným věkem“. Ke zdůraznění významu tohoto Komorovského objevu dokládáme prameny z oblasti Indie. V hinduistickém kontextu se pýcha vyskytuje jako příčina ztráty „zlatého věku“ (V hinduismu „zlatý věk“ lidstva se vyskytuje pod pojmem *kritajuga*.) dějin lidstva (srov. Komorovský, 1995).

Pýcha má tedy také náboženský rozměr, neboť řecké *ὕβρις* lze překládat jako *hřích*. Komorovský pro *ὕβρις* volí nejprve překlady *převaha v síle, přesáhnout únosnou míru, porušení normy*, a dále dodává slovu náboženský rozměr, když překládá *pyšná zpupnost*, a konečně *hřích*

(srov. Komorovský, 1995). V Hesiodově poémě *Práce a dni*, se vzpomíná již jednou v jiném kontextu zmíněné rozlišení věku dějin lidstva na „zlatý věk", „bronzový věk" a „železný věk". „Zlatý věk" je charakterizován sociálním smírem a spravedlností. Tento pořádek, spravedlnost a smír přiřazuje Hesiodos Bohům a mezi jinými především bohyni Thémis. Důležitá je zde diferenciace na božskou spravedlnost a lidmi zapříčiněnou nespravedlnost. Božský původ mravního a zákonného pořádku ve světě lidí a také pořádku kosmického, vyjadřovala starořecká mytologie v obraze bohyně Thémis. Ta pronásledovala jakýkoli lidský zločin a trestala překračování míry *ὕβρις*. Dohlížela především na zákon a spravedlnost s jediným cílem, aby silní a bohatí nekřivdili slabým a nuzným. Bohyně Thémis byla spravedlivá a moudrá a tyto hodnoty z ní učinily *σοτερια* – zachránkyni člověka před *ὕβρις*. Thémis je zobrazena jako bohyně se zavázanýma očima s mečem a váhou, které drží v rukou. Je tím řečeno, že je věštící bohyní a zároveň ustanovuje to, co je pro mravní pořádek dobré a co je spravedlivé, a na straně druhé, co uráží posvátný řád. Ve své moudrosti demaskuje onu tajemnou sílu, která ničí posvátný řád. Odhalení je skandální, neboť to není anonymní síla, leč lidská *ὕβρις* (srov. Komorovský, 1995).

Hesiodos používá ve své Theogonii pojem *δικη* jako protiklad *ὕβρις*. *Δικη* se uvádí ve významu *obvyklý, normální způsob konání.* Tyto dva pojmy dává do souvislosti se soudní praxí. Zatímco dobrý soudce, jehož práce je prosáknuta *δικ,η* pracuje tak, aby jeho rozsudek byl co nejspravedlivější; každý nespravedlivý rozsudek, vynesený straněním někomu, nebo za úplatu, je charakterizován *ὕβρις*.

Státník Solón umísťuje *ὕβρις* do sféry ekonomické. Každý majetek a každé dobro, které člověk získá nespravedlivým způsobem, je velikým hříchem. Vše, po čem člověk touží, může mít, pokud to získá spravedlivým a odvážným způsobem. Nikoli za každou cenu. *Ὕβρις* používá k označení chamtivého způsobu získávání duchovního, duševního a materiálního dobra. Solónem použité slovo *ὕβρις* překládáme českými ekvivalenty jako *bezuzdnost a nenasytná pažravou* (srov. Solón, 1953). Jedná se o pýchu ve smyslu nenasytnosti a hédonismu.

Ve stejném významu je verbum používáno u Homéra. V *Illiadě* náčelník Agamemnon porušuje normu tak, že nečestným způsobem

odjímá Achillovi a jiným náčelníkům zákonný podíl na kořisti. Člověk je zlý a jeho zlo se projevuje chamtivým způsobem života. V jednom z míst Odysey se dostává slovu *ὕβρις* překladu s transcendentálním významem zlo (srov. Homér, 1953). Jsou známá i použití ve významu poškození, nespravedlnost (srov. Homér, 1953).

Řečtina užívá pro označení pyšného člověka také slova *`υβριστής*. Označíme-li takto konkrétního člověka, nikterak ho neurážíme. Nýbrž konstatujeme, že svým myšlením, mluvením či chování přecenil své síly a schopnosti. Jeho chování vybočuje do té míry, že nepočítá s žádným právem, ani lidským, ani božským. Můžeme konstatovat, že prosadil své právo nad právo lidí a bohů. Je zpupný vůči přírodě, světu a dokonce i smrti (srov. Bertram, 1953). Jeho arogance dosahuje rozměrů, které můžeme hodnotit jak v etickém, tak v ontologickém a dokonce náboženském směru. Řecké mýty a filozofie neváhá použít tohoto slova v souvislosti s tragikou lidského bytí. Lidská arogance a pád jdou si ruku v ruce jako nerozluční souputníci. To, co je na *ὕβρις* signifikantní, je fakt sebe-zbožštění. V tomto významu používá tohoto slova Hesiodos (srov. Hesiodos, 1953). Ten používá *ὕβρις* ve spojitosti se slovem *δεινός – mocný, vznešený, nevídaný, neslýchaný*. Zatímco *δεινός* je přívlastkem božstva, tak *ὕβρις* je lidským odpovědníkem, avšak současně něčím, co člověku nepřísluší. Po moci a vznešenosti bažící člověk nachází se na přímé cestě k despotismu, jenž se projevuje arogancí vůči lidem a bohům. Jako takový se stává v bájích archetypem zlého člověka, neboť svým chováním touží dosáhnout božskosti. Ničí Zemi, ničí lidi a božská přikázání. Dostává se mu pojmenování *δεσποτής*. *Δεσποτής* měl původně kladný význam. Především se používá k označení domácího pána, anebo pána domu či domácnosti. Později za doby Periklovy vlády se slovu *δεσποτής* dostává onoho negativního významu.

Vrchol lidské *ὕβρις* je vykreslen v Aischylově (Aischylos, 1953) *Prométheovi*. Tato báje hovoří o lidském pokusu zbavit se závislosti na bozích. Pokus o autonomii je bojem za zrušení heteronomie. Není bez zajímavosti, že v době antického Řecka byl člověk chápán jako aréna božských sporů a zápasů. Celý Panteón božstev na Olympu absolutně determinoval lidský osud, a tak byl chápán tragicky. Lidská existence stála na pokraji blahobytu a totálního zániku a jedinec si nikdy nemohl

být jistý přízní či nepřízní bohů. Boj za lidskou autonomii postupně přerůstá v boj o právo na sebeurčení. V antických bájích vystupují mýtické postavy jako archetypy lidské touhy vymanit se z heteronomie bohů. V okamžiku, kdy se tyto postavy, jako například Prométheus, dostávají do otevřeného konfliktu s bohy, tragédie je na světě. S autonomií člověk transcenduje sebe sama, a tak se stává jako bůh. Postupnou autonomii člověk současně povyšuje lidské na božské. V mýtech je to Prométheus, ve filozofii je to Prótagorás. Tento pokus Prométhea, který krade věčný oheň božstvům a dává ho lidem, je tvrdě potrestán. Jako memento a varování je připoután k pohoří Atlasu, kde přežívá ve věčném rození a hynutí. Je to mýtické vyslovení nevyslovitelného. Prométheus dává v symbolu ohně lidem vědění a schopnost tvořit dokonce neviditelné věci. Tedy tvořivě myslet. Dar ohně je všeobecnou schopností člověka postarat se o sebe, s ním člověk dostává velikou moc. Tak vzniká potřeba s tímto darem rozumně nakládat. Potřebuje moudrost. Ta však lidem schází. Neboť Prométheus nemá čas uchvátit bohům více, zůstává mu v rukou pouhý oheň. Pomsta Bohů nenechá na sebe dlouhou čekat. Prométheus je přikován na skálu pohoří Atlas. Lidstvu zůstane pouhá moc bez moudrosti. A tím je člověk neustále závislý na bozích. Člověk je člověkem a božstvo božstvem. Zde se používá pojem *ύβρις* ve významu, který leze pouze interpretovat. Člověk překročil veškeré dostupné hranice. Individuální, sociální a hlavně náboženské. V bájném příběhu se zrcadlí lesk a bída mýtu. Vyslovuje to, co je racionálními pojmy těžké vyjádřit. Sdělení hovoří velmi hutně a současně velmi tajemně. Tak vzniká potřeba interpretace. Ta však nedělí vše a zůstává jednou z možností výkladu. Zde jsou hranice mýtu, zde končí moc mýtu. Navzdory nedostatkům mýtus sděloval. A to mu nelze upřít. V něm přece byly učiněny pokusy vyjádřit nevyjádřitelné. Tam, kde končí snaha mýtu, začíná pokus filozofie, a to především v Klasickém období řecké filozofie.

V klasické řecké filozofii

Sókratés, Platón, Aristotelés. Tato tři jména vždy budou vzbuzovat úctu, neboť tvoří základní kameny evropské filozofie. Díky způsobu

myšlení těchto mužů se filozofie řecká stává filozofií světovou. Dlužno říci – onen nesmělý názor – o filozofii určitého, byť sebevíce osobitého autora, že nevyrostla přes noc, „nespadla z nebe“ a každý filozof musel projít vývojem. Jistě i Sókratés musel někdy a někde tříbit své názory. Sám Sókratés nenapsal ani jedno dílo. Úryvky a části myšlenek se nacházejí v díle Platónově a Aristotelově. Jeho názory nám předávají žáci Akademie a protivníci Sókratovy filozofie. Platón nestaví svoji filozofii na „zelené louce“, nýbrž se systematicky vypořádává s celým zástupem svých předchůdců a především svého mistra Sókrata. Jedinečnost Platónovy filozofie je v mohutnosti jeho myšlenek a jeho síla je v systematickém rozvíjení myšlení. Je to právě Platón, který vede svou mysl kupředu, a tak překonává ono statické v myšlení, které nemá odvahu vykročit. A když už ji někde najde, tak sklouzává ihned do pesimizmu, když oddaně konstatuje „παντα ρει“. Nikoli však Platón. Na svém díle ukazuje proces vlastního zrání. Jsme svědky rozvoje jeho vlastního myšlení. To vyrůstá z propasti totálního spánku a smrtící letargie, která se projevuje spokojeností se stavem věcí, které můžeme potkat ve světě jevů, ale také ve společnosti. Platón ukazuje cestu skrze postupné „*αναμησις*“ k probuzenému „*ιδειν*“ věcí. Člověk skrze poznání zraje. Jeho poznání se stává ponejvíce zřetelné v oblasti etiky. Můžeme vyvodit soud. Poznání bez etiky není možné. A tak se etické pojmy stávají centrálním bodem Platónovy filozofie. Důležitost etiky dosvědčují veškeré jeho spisy. Především, nad jiné vynikající, *Obrana Sókratova*.

Byl to snad Sókratés, který probudil v Platónovi onu touhu, která jako neuhasitelný oheň spalovala jeho duši, touhu vyjádřit ve filozofických pojmech to, co do té doby sděloval pouze mýtus. Ten již v době Platónově hrál velmi omezenou, druhotnou roli. Sám Platón odrazoval od četby *Homéra*, neboť prý kazí filozofii vytříbenou mysl. Vítězná válka s Persií změnila řeckého ducha a převrat v Athénské *πολις* s nově nastolenou vládou třiceti vyvolal krizi, ze které se řecká demokracie již nikdy neměla vzpamatovat. Tou krizí bylo řecké osvícenství. A tak se na jedné straně Sókratova, Platónova a Aristotelova filozofie vyrovnává s krizí kultury jako projevu lidského ducha, a na straně druhé vidíme touhu zhodnotit život a nalézt v nadlidském úsilí „*γιγαντομαχια*“

smysluplnost bytí uprostřed marnosti. Toto úsilí je však jedinečné v tom smyslu, že se tito filozofové pokusili o dílo v dosud nevídaném měřítku. Nejde jim primárně o prosazení sebe sama, nýbrž o afirmaci sebe sama v celku kosmu. Jejich dílo se proto dotýká celku jsoucna – *κοσμος, πολις, ανθρωπος*. Stejný zápas doprovází člověka od nejranějších dob. Uchopen skrze mýtus projevuje se ve všech náboženstvích. V nich je patrné vědomí hříchu, který se projevuje především touhou člověka vymanit se z dosahu transcendentna. Jinak řečeno, náboženství působí smírným konáním vůči božstvu, ve snaze usmířit božstvo, které sankcionuje člověka. Hřích se projevuje především touhou dosáhnout plné autonomie. Nástrojem se stává *ύβρις*, kterou člověk deklasuje heteronomní vliv božstva, jak jsme to mohli vidět v mýtu o Prométheovi. Onen nástroj, jenž měl vést ke svobodě a k rozmachu lidského ducha, se změnil v moc, která člověka zničila.

Řecké osvícenství se plně náboženství nezřeklo. Platón poukazuje, že řecké osvícenství ztotožnilo božské s *κοσμος* – tedy se neliší od původního přírodního náboženství otců. Tím ale učinilo poprvé onen strašlivý omyl, kterému se neuměla ubránit ani moderní doba, a ten spočívá ve zpřístupnění božské dokonalosti lidskému rozumu v aktu logické afirmace. Jedná se také o *ύβρις* ve smyslu zbožštění přírody, a tím rozumu samého. Proti této myšlence nechává Platón promluvit Sókrata. Ten tvrdí, že božské je přítomno rozumu imanentně, ale pouze jako čin, který způsobuje, že k pravému životu je člověk probouzen. Jinak je božské rozumu transcendentální (srov. Patočka, 1992).

Jedinec v sobě odhaluje spoustu síly a mohutnosti, a to do té míry, že se znovu a znovu pokouší obnovovat zápas o tvůrčí život, jeho úsilí je neustále provázeno konečným zmarem. Onen živoucí pramen veškerého tvoření a žití vůbec Platón sice objevuje v sobě, ale ne ve smyslu, který se projevuje v každé době dějin. Teprve setkání se Sókratem mu odhaluje, že ono živoucí se nachází vně člověka. Platón sice hovoří o lidské svobodě *k bytí* a pravému životu. Není to však lidská *ύβρις* popuzující Platóna. Je to pravé poznání, že člověk není mírou všech věcí, jsoucích, že jsou, a nejsoucích, že nejsou. Citace je z dialogu Theaitétos, ve kterém se Platón staví proti sofistickému *τεχνη,* tedy způsobu vědění a nakládání s věděním, jakoby jedinec byl tím jediným

měřítkem celé společnosti, což vede k extrémnímu individualismu. „Člověk je mírou všech věcí, jsoucích, že jsou, nejsoucích, že nejsou.“ (Martinka, 1998)

Ale to není poznání Platónovo. Tomu poznání se naučil od Sókrata, tehdy, během procesu. „Sókratés tedy Platónovi ukázal novou vazbu, vazbu v podstatě příslušnou svobodě. Svoboda, autonomie člověka má svůj smysl toliko jako ochotná vazba, tj. jako láska, láska k pravému jsoucnu, k tomu, co nikoli zdánlivě nýbrž právem a v plném smyslu slova je.“ (Patočka, 1992)

Obrana Sókratova není juristickým dílem, které mělo očistit Sókrata. Po právní stránce, jak říká Patočka, je to přiznání viny, neboť Sókratés doopravdy bořil systém. Neničil přitom lid, nýbrž ničil onen zatuchlý systém lidského myšlení. Platón ho následuje a ukazuje na ty, kteří používají *τεχνη*, aby zotročili člověka pomocí slov, slovních obratů a dali mu pouze to, co chce slyšet (Patočka, 1992).

Ὕβρις však není důsledkem vědomého zla, které člověk činí. U Sokrata se totiž setkáváme s myšlenkou, že zlo nikdo nečiní úmyslně, ale že člověk koná zlo v důsledku sebeklamu. Ten vzniká působením anonymních sil – *δαιμονοις*, které uzavírají člověka do něho samotného. *Δαιμονοις* způsobují sebeklam, který je dále příčinou sebedůvěry, sebeúcty a pýchy – *ύβρις*. Tolik Platón. Sókratés vidí zlo, které lidé páchají, z dvojího úhlu.

- Pochopením, že chtít škodit druhým a poškozovat druhé znamená špatnost, sebe-zatemnění, sebe-zapomnění, a jde tudíž v prvé řadě nikoli o zkázu druhých, nýbrž sebe sama.
- Pochopením, že tam, kde za sebou člověk zanechal oblast tradic a zvyků, sklonů, onu oblast zdánlivého vědění o životním dobru, kam může rozhodovat toliko náhled a pochopení; takového člověka může tudíž ovládnout pouze jediné zlé: omyl (srov. Patočka, 1992).

Pro Sókrata, Platóna či Aristotela není opakem *ύβρις* pokora. Nejsou to ani starozákonní proroci, ani následovníci Krista. Jsou to Řekové a vědomi si svého poslání Helénů mezi Barbary, ctí *μεγαλοψυχη*. Smělost a sebevědomí však může být jen tam, kde je vlastní bytost. Kde

je ukazuje její povrchní náhražka, tam se projevuje chvástavost. Naproti tomu Sókratés je však pokorný, neboť jeho programem není poslouchání zlého a temného daimonia, který tíhne a nabádá člověka k tomu, aby si vzal místo, které mu nepřísluší (srov. Patočka, 1992).

Teprve až křesťanství učinilo onen nanejvýš důležitý krok, který nebylo možné uskutečnit pouze na základě přirozeného rozumu a v přírodních náboženstvích. Opakem *ὕβρις* učinilo pokoru. V křesťanství je pokora především uvědoměním si své vlastní nemohoucnosti a své totální závislosti na Hospodinu Bohu. Tuto myšlenku prokážeme studií na dalších stránkách.

Člověka táhne k pravému vědění *ερος*. Tvořivá síla, která mu dává možnost poznávat svět idejí. Odvrácenou stránkou *ερος* je *ὕβρις*. Nástrojem, pomocí kterého člověk nepropadne *ὕβρις*, je vědění. Avšak snaha vše si podrobit a podmanit ve jménu moci, síly, slávy či pozemských statků vede k sebezapomnění. A to je ona *ὕβρις*, jak ji chápe Platón.

Myslitelem, který má dodnes vliv na velikou část filozofie, a taktéž značný přesah do teologie, je Aristotelés. Uvedeme nyní jeden příklad za všechny. Zatímco u Platóna setkáváme se v oblasti morálky se sexuálním problémem jen ojediněle, u Aristotela je tomu naopak. U něj je sexualita spjata s pudy, a tedy překáží v rozvoji plné lidské bytosti. Její jedinou úlohou je zachovávat kontinuitu lidského rodu. A právě tento cíl ji ospravedlňuje v jinak spravedlivém životě myslícího člověka. Myslící člověk – filozof – je zbaven všech nižších mohutností a existuje jako filozof – vládce – jenom potud, pokud je ovládán pouze vyššími mohutnostmi. Připomeneme, že Aristotelés dělí lidskou společnost na:

- výrobce – řemeslníky, rolníky
- policii – ochránce
- vládce – filozofy

Projevuje se tedy jako opravdový aristokrat. Jedinci se sice rodí do jednotlivých stavů, ne však úplně, neboť jsou ovládáni nižšími mohutnostmi. Tyto mohutnosti jsou následující:

- konkupiscentní choutky
- hněvivé choutky

Tyto mohutnosti degradují člověka na tu nejnižší možnou mez. Na druhé straně má jedinec možnost vymanit se z přízemních pudů, a to tak, že se bude snažit o dosažení vyšší mohutnosti:

- rozum
- vůle

Pomocí nich může člověk nabýt vrcholu své lidskosti, ale pouze ve stavu, ve kterém se aktuálně nachází, resp. do kterého se narodil.

Sexualitu řadí Aristotelés mezi konkupiscentní choutky, tedy mezi nižší schopnosti, které pouze odvádějí člověka od jeho opravdového bytí. K dosažení opravdového života jsou potřebné ctnosti, mezi kterými se řadí na přední místo zdrženlivost.

Zdrženlivost klade jako ctnost. Mezi ctnosti dobrého člověka klade:

- necizoložit
- nepáchat násilí
- chovat se jako pokojný člověk

Tyto projevy zařazuje v *Etice Nikomachově* (Aristotelés, 1979) do oblasti sexuálního života. V souvislosti s výše uvedeným můžeme vidět značný posun v pojmu *ὕβρις*, jelikož od obecného překračování hranic, které je patrné ještě u Platóna, Aristotelés spěje k jednotlivému v praktickém lidském životě. Od politického a všeobecného prolamování všech hranic u Platóna, Aristotelés identifikuje *ὕβρις* právě se sexuálním projevem jedince. Ten prolamuje hranice tím, že vykračuje za běžné, praktikované pojetí sexuality, kterou Aristotelés chápe jako prostředek k zachování lidského rodu. *Ὕβρις* je ztotožněna právě se sexuálním životem člověka, ale musíme dodat, že je to jen jeden z mnoha aspektů.

Jak jsme viděli, *ὕβρις* je tím, co způsobuje na jedné straně nemorální chování jedince, a Aristotelés tuto sílu dává do souvislostí s lidskou sexualitou. Na straně druhé tento pojem, jak se ukázalo ve zkoumání starých řeckých mýtů, bájí a pověstí, je pojmem hlubokým a Aristotelés ho přece nemohl nechat jen tak nedotčeným, neboť vedl k odhalení celé tehdejší moci v Aténách. Pomocí tohoto pojmu Sókratés zdiskreditoval

své odpůrce během procesu. Dále, Platónovi se podařilo tímto pojmem odhalit sofisty z podvodu, který, jak se zdálo, je téměř nemožné odkrýt. Jejich nauka nebyla ničím jiným než zdánlivým věděním, rétorickým cvičením, pustým nakládáním se slovy v zájmu zdolání odpůrců, ale nikoli přiblížit se pravdě. *ύβρις* odhaluje a demaskuje zdánlivé vědění. Není proto možné, aby Aristotelés obešel tento pojem, a aby ho odbyl pouhým moralistickým výkladem.

Opravdu, Aristotelés nezapomíná na náš diskutovaný pojem. Nejen nezapomíná, ale dává mu svým myšlením jiný, nový, dosud nevídaný smysl. Nevídaný, neboť kritizuje filozofii a vědění jako takové. Nejen, že ustanovil vědy a vědění. Přiřadil filozofii daleko větší smysl, než by se na první pohled mohlo zdát. U Platóna nacházíme filozofii jako největší vědu, neboť otevírala oči a každého bloudícího vyváděla z labyrintu. A tak byla kritikou obrazu světa, toho obrazu, který mu vtiskl člověk svým působením. *Φρονησις* je předmětem filozofické kritiky, ale Aristotelés jde dále. Uvědomuje si nebezpečí, jaké z *φρονησις* plyne, ale současně si je vědom, že samotná *σοφια* je nebezpečí, do kterého může člověk snadnou sklouznout. Filozofie, ta pravá láska k vědění, je kritikou běžného vědění, běžných projevů člověka, zkoumání světa, který se nám jeví; to nové, s čím přichází Aristotelés, je kritika filozofie samotné. Kritika filozofie jako lidského rozumu, který není schopen obsáhnout realitu jako takovou. A realita, jak poznaly generace dřívějších filozofů, není určena pouze fyzickým – *υλη*, leč je určena něčím, co přesahuje materiální svět.

Vědět, to je přirozená lidská snaha a patří k lidské *φυσις*. Lidská *φυσις* baží po *ειδεναι* – tedy po úplném, celostním vědění. *Φυσικη ορεκσις* je přirozená snaha člověka jako bytosti rozumné *ειδεναι*, ale ve smyslu „mít něco před sebou, mít něco v rukou“ (srov. Patočka, 1994). O to se snažily mýty a báje. V nich je možné spatřit první pokusy o *ειδεναι*. Naše zkoumání jsme u nich začali. Platón čtení Homéra ani jiných básníků nedoporučuje, neboť jimi pohrdá. Básníci mnohdy lžou (srov. Patočka, 1994), to říká sám Aristotelés. Ale, a to je na básnicích pozoruhodné, mýty a báje se snaží o pochopení člověka a jeho místa ve světě. Nečiní to ve smyslu pochopení zkušeností či znalectví. Jde především o *επιστημη*. Chápání obecného, nikoli pouze jednotlivého. Tedy toho, co odlišuje člověka od zbytku přírody, protože pouze on, člověk, dokáže abstrahovat nad jednotlivé věci, a komponovat je do jednotného celku. Pouze v jeho myšlení je možné rozpoznat, že univerzum je smysluplný kompaktní celek. Ale člověk může jít ještě dále, transcendovat sebe sama. Jít za hranice fyzického světa a dokáže tvrdit, že existuje něco mimo tento svět. Aristotelés to činí pomocí svých ontologických pojmů. Člověk je objevitelem nejen reality, ale dokonce i ne-reálna, a má odvahu říci, že ono ne-reální táhne celé reálno za sebou. Aristotelés ukazuje na Sókratovi, že člověk toto ohromující úsilí činí s pomocí filozofie. Ta není pouhou láskou k moudrosti, nýbrž systematickým úsilím o poznání posledních důvodů. Avšak prokletím člověka je, že to činí, a příkladem toho tvrzení je Sókratés: pomocí negativní metody. Vše negovat, a tak se vrstvu po vrstvě dostávat až k tomu, co je vlastním bytím. V důsledku však filozofie ukazuje, že člověk může rozumět sobě a světu. Zde se dostává Aristotelés k velikému tématu, který je námětem i dnešního vědeckého bádání. Budeme citovat Jana Patočku, neboť tento citát si zaslouží, aby byl přednesen celý: „Zde si klade Aristoteles řeckou otázku po tom, zdali nárok na σοφια, takto určenou jako překonání vesmírného jsoucna pochopením smyslu bytí, není lidská ύβρις, lidská neskromnost, překročení meze, jenž nám je od přirozenosti určena a kterou hlídají božstva svou závistí a hněvem.“ (Patočka, 1992)

Jak mýtus, tak také velicí filozofové, ač je od nás dělí propast mnoha staletí, kladou nám se stejnou neodbytností otázku: Zdali jsme navzdory poznání pochopili smysl našeho bytí, a zdali nepřekračujeme hranice toho, co je pro nás přiměřené.

Literatura:

ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*, Bratislava: Pravda, 1979.

HOMER. *Odyssea*, Hannover: Hahn'sche Hofbuchhandlung, 1849.

HOMER. *Iliada*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1984.

KOMOROVSKÝ, J. *Mravný poriadok a jeho náboženská sankcia*, Bratislava: Univerzita Komenského, 1995.

PATOČKA, J. *Platón – přednášky z antické filosofie*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.

PATOČKA, J. *Aristoteles – přednášky z antické filozofie*, Praha: Vyšehrad, 1994.
PLATÓN. Gorgias. In *Platónovy spisy*. Praha: OIKOYMENH, 2003.
PLATÓN. Symposion. In *Platónovy spisy*. Praha: OIKOYMENH, 2003.
SARTRE, J. P. *Słowa*. Warszawa: PIW, 1968.
TILLICH, P, J. *Systematic Theology*. Chicago: The university of Chicago press, 1951.
TILLICH, P. J. *Theology of culture*. New York: Oxford university press, 1959.
WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logoco-philosophicus*. Praha: OIKOYMENH, 1993.

Kontakt na autora příspěvku:

ThDr. Lucjan Klimsza, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské Hory
e-mail: lucjan.klimsza@osu.cz

Globalisierung und Regionalisierung

Interregionale Zusammenarbeit als Folge und Herausforderung beider Prozesse

Aleksandra TRZCIELIŃSKA-POLUS

Globalization and Regionalization.

Interregional Cooperation as a Consequence and Challenge of these Processes

Abstract: This article deals with processes globaliziation and regiolazation in the context of European integration and also in the context of relations between China, USA and the other important countries (India, Brasila). Mentioned is as well the pedagogical aspects of this problems.

Key Words: Globalization, Regionalization, Integration, Europe, World, Pedagogy, Education

Einführung

Wenn man sagt, dass die Prozesse der Regionalisierung und der Globalisierung heutzutage äußerst aktuelle Themen sind, so klingt das wie eine Binsenweisheit. Es ist in der Tat auch eine solche. Sowohl in den Medien als auch im wissenschaftlichen Diskurs werden sie in den letzten Jahren oft diskutiert und deshalb vielfach sogar „verbrauchte" Themen genannt. Einige Wissenschaftler sprechen von der Globalisierung und der Regionalisierung als aufeinander bezogene Prozesse. Kern der

Diskussion ist folglich die Feststellung von Interdependenzen, Verflechtungen und Zusammenhängen. Andere Wissenschaftler und Publizisten – Anhänger einer anderen Denkschule (diese Gruppe ist aber deutlich geringer) – betrachten sie als gegensätzliche Prozesse, als einander ausschließende Phänomene. Diese befassen sich hauptsächlich mit den Widersprüchen dieser Prozesse.

Die Debatte über die Globalisierung kam Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre richtig in Fahrt,[1] obwohl der Prozess damals keineswegs mehr neu war. Doch hat sie damals an Dynamik gewonnen und durch das Ende des kalten Krieges eine neue Qualität erhalten.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts spricht man davon, dass die Globalisierung weiter zunimmt.

Über die Regionen und die Regionalisierung hat man immer schon diskutiert. Besondere Aufmerksamkeit wurde ihnen aber (insbesondere in mittel-osteuropäischen Ländern) auch in den 1990er Jahren zuteil, als immer mehr Sezessionsbewegungen und regionale Organisationen entstanden und der Kampf um Unabhängigkeit, Selbständigkeit sowie mehr Rechte begann oder zunahm.

Beide Prozesse haben großen Einfluss sowohl auf die internationale als auch auf die nationalstaatliche Politik, aber auch auf die regionale und lokale Politik. Sie wirken sich auch auf die Kooperation zwischen den Staaten, Regionen, Städten und anderen Gebietseinheiten aus. Sie führen zu Entgrenzung und Abgrenzung; sie verursachen Vereinheitlichung und Differenzierung; sie bringen Chancen, aber auch Gefahren mit sich.

Im Jahr 1996 führte das Zentrum für europäische Studien an der Universität Trier ein Kolloquium zum Thema „Regionalisierung als Antwort auf Globalisierung?“ durch. Diese Fragestellung scheint für den Diskurs über die beiden Prozesse durchaus passend zu sein. In diesem Beitrag wird versucht, den engen Zusammenhang zwischen ihnen sowie die Folgen für die interregionale Zusammenarbeit darzulegen.

Globalisierung versus Regionalisierung

Globalisierung und Regionalisierung sind mehrdeutig, und sie betreffen verschiedene Felder und Dimensionen.

Globalisierung wird meistens als eine wachsende, weltweite Vernetzung und Interdependenz zwischen den Staaten, ihren Wirtschaften und Gesellschaften definiert. Sie wird aber auch als ein weltweites Zusammenrücken von Staaten und ihren Bevölkerungen gesehen, mit diversen Abhängigkeiten untereinander. Der Wortstamm „global“ wird dabei als eine Steigerung von „international“ verstanden, um deutlich zu machen, dass es sich um eine weltweite Dimension handelt.

Wie schon angedeutet, findet die Globalisierung in verschiedenen Bereichen statt. Vor allem in der *Wirtschaft* ist sie heute zu beobachten – sowohl in der Weltökonomie als auch in der Politik. Beispiele dafür sind die mächtigen multi- und transnationalen Konzerne[2] sowie die Internationalisierung der Finanzmärkte und die seit 2008 andauernde Finanz- und Wirtschafskrise, deren Folgen fast alle Staaten der Welt zu spüren bekommen [3]. Das gilt auch für die *Politik* – wo wir es mit der Globalisierung politischer Strukturen und Institutionen (wie: Regierungsformen – z.B. Demokratie, Völkerrechtsnormen) zu tun haben, und für *Kultur,*[4] *Religion*, *Wissenschaft* sowie *Technologie* (hier geht es vor allem um Telekommunikation und Informatik). Globalisierung findet man weiterhin im Bereich der *Ökologie* sowie bei der Bekämpfung von so gefährlichen Entwicklungen wie grenzüberschreitender *Terrorismus, Drogenhandel, Kriminalität* und *Korruption*.

Verschiedene Prozesse verursachen, begünstigen und beschleunigen die Globalisierung. Dazu zählen vor allem:

1. Der technische und technologische Fortschritt (dank dem technischen Fortschritt spielen geographische Entfernungen eine zunehmend geringere Rolle, und es gibt immer weniger Hindernisse im Kommunikationsbereich. Am wichtigsten ist dabei die immer schnellere und billigere Verbreitung von Informationen);
2. Die Liberalisierungsprozesse (z.B. die zunehmende Öffnung der Grenzen, die Beseitigung oder Herabsetzung der Hemmnisse und Barrieren im internationalen Handel, in der grenzüberschreitenden Kapitalmobilität und in der Freizügigkeit der Arbeitskräfte), welche die wirtschaftlichen Verflechtungen ermöglichen und erleichtern;

3. Die Entstehung und die Aktivitäten (obwohl oft kritisiert) der so genannten Global Players (transnationale/multinationale Konzerne, internationale/weltweite Organisationen wie der Internationale Währungsfonds, Weltbank und Welthandelsorganisation, internationale Banken, viele Nichtregierungsorganisationen wie Greenpeace oder Amnesty International u.ä.), die oft als wichtige Träger der Globalisierung genannt werden.

Man kann die *Regionalisierung* auf zweierlei Weise wahrnehmen. Assoziiert man diesen Begriff mit den *großräumigen Regionen*, so wird die Regionalisierung als Asiatisierung, Amerikanisierung, Europäisierung oder auch Afrikanisierung verstanden. Roland Roloff definiert solche Regionalisierung als Verdichtungsprozess, der innerhalb einer Region zu einer Zunahme von Interdependenzen zwischen Staaten, deren Volkswirtschaften und Gesellschaften führt und dadurch zu einer relativen Abnahme der Interdependenzbeziehungen nach außen beiträgt.[5] In diesem Sinne ist die Zusammenarbeit im Rahmen der Europäischen Union ein Beweis für und ein Ausdruck der Regionalisierung in Form der Europäisierung. Auch in diesem Prozess ist die internationale ökonomische, politische und soziale Verflechtung die wichtigste Ursache für die Entstehung regionaler Integrationsräume.[6] In diesem Fall – um auf die während des oben genannten Colloquiums gestellte Frage zurückzukommen – ist die regionale Integration in Form der Bildung regionaler Integrationsgruppen (z.B. die Unterzeichnung der Abkommen über die Gründung der regionalen Freihandelszonen) unter anderem durch die Anforderungen und Risiken der Globalisierung notwendig geworden. Die regionalen Wirtschaftsräume werden geschaffen, um das wirtschaftliche, politische und kulturelle Gewicht (Wettbewerbsfähigkeit) der Region – hier im Sinne des Kontinents (und dadurch der dort liegenden einzelnen, manchmal rückständigen Länder) – weltweit zu erhöhen. Am wichtigsten ist jedoch wiederum die wirtschaftliche Dimension der Zusammenarbeit. Die Regionalisierung trägt hauptsächlich zu binnenregionalem Schaffen und zur Verdichtung wirtschaftlicher Aktivitäten (vor allem des Güteraustausches) bei. Die als Folge der Integration entstehenden Marktgrößeneffekte

erhöhen das Handels- und Investitionsinteresse innerhalb der Gruppierung.[7] Die Kontakte mit den Akteuren außerhalb der Integrationsgruppierung lassen nach. Übrigens macht der intraregionale Export derzeit mehr als die Hälfte des Weltexports aus, was auch bedeutet, dass der intraregionale Export schneller wächst als der Weltexport.

Mit dieser Wahrnehmung der Regionalisierung führt sowohl die Globalisierung als auch die Regionalisierung mehr und mehr zu einem entnationalisierten System der Beziehungen.

Manchmal wird die Regionalisierung – im Sinne der Integrationsprozesse, die zur Bildung der größeren regionalen Einheiten (Integrationsgruppierungen) beitragen – als Vorstufe der Globalisierung bezeichnet. Andererseits kann es sich aber bei der Regionalisierung um *kleinräumige Regionen* handeln – im Sinne von Raumeinheiten zwischen der Kommune und der Staatsebene. Dann wird der Begriff „Regionalisierung" (manchmal als „Lokalisierung" bezeichnet) als ein Prozess verstanden, dessen Ziel es ist, die Eigentümlichkeiten der subnationalen Region in der Kultur (lokale Sitten und Bräuche), Tradition, Regionalsprache (Mundart), Regionalküche u.ä. hervorzuheben, was zur Gestaltung oder Verfestigung der regionalen Identität, des Regionalbewusstseins und des Gefühls der regionalen Zusammengehörigkeit der Bevölkerung beiträgt.

In diesem Sinne kann Regionalisierung als eine Gegenreaktion auf Globalisierung (als Abwehr von Vereinheitlichung und Anpassungszwang, die sie mit sich bringt) entstehen. Im Laufe dieses Prozesses grenzt sich eine Region gegenüber anderen Regionen im eigenen Staat und in der ganzen Welt ab und erhebt Anspruch auf Sonderentwicklung, auf Schutz regionaler Werte sowie auf Realisierung der regionalen Interessen.

Wolfgang Sachs, Anhänger der zweiten Denkschule, meint dazu, dass Globalisierung nicht die Vereinheitlichung sondern die Spaltung der Welt bedeutet. Seiner Meinung nach ist Globalisierung „die weitere Formierung einer globalen Mittelklasse". Er fügt hinzu, dass es ein ideologisches Wort ist, weil es Widersprüche und Konflikte zwischen dem was global und dem was lokal ist, anstiftet.[8]

Wie oben schon angedeutet werden unter dem Begriff „großräumige Region" Kontinente oder Gruppen von Ländern verstanden, welche die nahe geographische Lage, die gleiche oder ähnliche Struktur der Wirtschaft, Religion oder Kultur zusammen bringt (z.B. Nordafrika oder Südost-Asien).

Was ist eine Region im kleinräumigen Sinn? Die Bezeichnung dafür ist in den Ländern unterschiedlich: Land, Provinz, Kanton, Departement, Woiwodschaft etc. Es ist eine Gebiets- oder Raumeinheit im Nationalstaat, die als Ebene unmittelbar unter dem Zentralstaat (der Zentralregierung), aber oberhalb der kommunalen Ebene angesiedelt wird. Die Region ist auf dieser Ebene für die territoriale Organisation und Verwaltung verantwortlich. Sie verfügt über eigene finanzielle Ressourcen. Die eine Region betreffenden Entscheidungen und Aufgaben werden von demokratisch gewählten regionalen Politikern getroffen und realisiert.[9]

Während die Globalisierung die Welt homogenisiert, wie es die meisten Forscher behaupten, wird durch Regionalisierung der kleinräumigen Regionen die Differenziertheit der Welt erhalten und hervorgehoben. Mit anderen Worten: infolge der Globalisierung können die Unterschiede zwischen den Ländern (Staaten) und Regionen minimalisiert (manchmal nivelliert) werden, und im Laufe des Prozesses der Regionalisierung – im Sinne der Lokalisierung – werden die traditionellen Regionalwerte und -unterschiede aufrechterhalten und akzentuiert.

Wenn es um Globalisierung geht, sind damit Begriffe verbunden wie kollektive Weltidentität, Weltökonomie, Weltmarkt, Weltgesellschaft oder Weltkultur. Bei der Regionalisierung/Lokalisierung werden hingegen Begriffe verwendet wie Regionalsprache, Regionalidentität, traditionsgebundene Werte, einheimisches Kleidungs- und Konsumverhalten. Das Verhältnis zwischen der Globalisierung und der so verstandenen Regionalisierung kann (muss aber nicht) Konflikte und Kontroversen zwischen dem erzeugen, was universal und dem was eigentümlich (individuell und lokal) ist.

Viele Forscher sind jedoch der Meinung, dass es zwischen Globalisierung und Regionalisierung ein Zusammenspiel und eine

Komplementarität gibt, dass es eine enge Korrelation zwischen ihnen gibt. Beide Prozesse verlaufen, so sagen sie, parallel und ergänzen sich.

Anzumerken ist auch, dass in der Vergangenheit die Globalisierung hauptsächlich mit „Verwestlichung" oder auch Amerikanisierung gleichgesetzt wurde. Heute, da Asien (vor allem China und Indien), aber auch einige Staaten in Lateinamerika (wie Brasilien), eine immer größere Rolle in der Weltwirtschaft, Weltpolitik und Weltkultur spielen, kann Globalisierung auch mit der Übernahme z.B. von asiatischen Normen und Werten assoziiert werden. Die alte so genannte Triade – (drei dominante Wirtschaftsregionen: Nordamerika, Westeuropa/EU, Japan) – ist für die Entwicklung der Weltwirtschaft nicht mehr von zentraler Bedeutung. Das dynamische Wachstum der so genannten Schwellenländer und die steigende Konkurrenz zwischen den Wirtschaftsblöcken (wie z.B.: EU, NAFTA, Südostasien) haben zu neuen Konfigurationen in der Weltwirtschaft geführt. Neue Bestandteile, Blöcke der neuen Triade, werden genannt: Nordamerika, Europa/EU und BRIC (Abkürzung von Brasilien, Russland, Indien und China), manchmal BRICS – mit Südafrika, oder BRIIC – mit Indonesien, aber auch BRIKC – mit Südkorea.

Schon früher sprach man davon, dass sich die Globalisierung (aber auch die großräumige Regionalisierung) vor allem auf dem Gebiet der Ökonomie abspielt. Europäisierung bedeutet beispielsweise Verflechtungsprozess innerhalb eines geographisch begrenzten Raumes, d.h. es geht hauptsächlich um die Multiplizierung und Intensivierung grenzüberschreitender ökonomischer Transaktionen in Europa. Die in den Freihandelszonen, Zollunionen, aber gleichzeitig in die Weltwirtschaft integrierten Staaten werden auf verschiedenen Feldern (Handel, Finanzen, Investitionen, neue Technologien) graduell unterschiedlich erfasst. Infolge dessen entsteht also ein Netzwerk unterschiedlicher Dichte.

Die heutige Weltwirtschaftskrise (vor allem auf den miteinander verflochtenen Finanzmärkten) bestimmt oder diktiert gar die regionale Politik und die wirtschaftliche Entwicklung, sowohl in den groß- als auch in den kleinräumigen Regionen. Die Lage in den Regionen ist also direkt von der Lage in der Weltökonomie abhängig. Ähnliches kann

man auch über die globalen Probleme, wie Umweltverschmutzung, Umweltschäden, Klimaerwärmung, sagen.

Mit beiden Prozessen ist die Frage nach der Rolle des klassischen Nationalstaates eng verbunden. Ist der Staat in der interdependenten Staatenwelt noch notwendig? Zunehmende Bedeutung erfahren grenzübergreifende Zweckbündnisse. Es kommt zu oligopolistischen Machtverhältnissen. Die Regionen streben nach der Zuständigkeit für Rechte, die traditionell vom Staat ausgeübt wurden und werden. Die Frage wird auch im Zusammenhang mit dem „Verlust der Souveränität" des Staates in Integrationsgruppierungen wie die Europäische Union und noch mehr in der Euro-Zone gestellt. In der globalisierten, vielschichtig vernetzten Welt wird manchmal der Nationalstaat auch als eine dysfunktionale Organisation, ja von manchen als ein Dinosaurier bezeichnet. Oft werden Entscheidungen auf supranationaler Ebene getroffen, und die wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Interaktionen spielen sich über den Nationalstaat ab (G-7, G-20, EU-Gipfel). Ernst Otto Czempiel stellte beispielsweise schon Anfang der 1990er Jahre die Gesellschaftswelt der Staatenwelt gegenüber.[10] „Niedergang des Territorialstaates", „International/Global Governance", „Weltstaat",[11] „staatlicher Autonomieverlust" – das sind Begriffe, die die Handlungsfähigkeit des Staates in Frage stellen und ein Ende der Staatenwelt verkünden.

Beobachtet werden andererseits aber auch Prozesse der Renationalisierung und Verfestigung (Wachstum) der Rolle des Staates und seiner Organe (z.B. in der derzeitigen Finanzkrise). Der Staat wird überleben, sagen die meisten Politologen. Er muss sich aber modernisieren und sich den Herausforderungen von Globalisierung und Regionalisierung stellen.[12] Als eine der Folgen dieses Prozesses kann man eine Zunahme von Nationalismen feststellen (besonders sichtbar auf wirtschaftlichem Gebiet während der Krise).

Interregionale Zusammenarbeit
– transnationale Kooperation auf substaatlicher Ebene

Sowohl Globalisierung als auch Regionalisierung fordern Konkurrenz heraus und zwingen zur Stärkung der Staaten und Regionen

im internationalen Wettbewerbsablauf. Beide Prozesse üben Druck auf einzelne Regionen aus, in ihren Entwicklungskonzepten die Wettbewerbsfähigkeit als wichtigstes Ziel zu berücksichtigen. Investitionen fließen dorthin, wo die größten Kostenvorteile und Gewinnmöglichkeiten sind, aber auch dorthin, wo es eine gute Transport- und Kommunikationsinfrastruktur gibt und wo gut ausgebildete und hochspezialisierte Arbeitskräfte zu finden sind. Die Regionen treten zunehmend in einen Wettbewerb, in dem die strukturschwachen Raumeinheiten verlieren. Man sucht nach Innovationen. Um die Wettbewerbsfähigkeit zu festigen, wird sowohl nach endogenen wie auch exogenen Faktoren Ausschau gehalten.

Wenn es sich um exogene Faktoren handelt, führen beide oben beschriebene Prozesse zu Interregionalismus und zur interregionalen Zusammenarbeit. Deshalb betrachtet man eine derartige Zusammenarbeit sowohl eine Folge als auch eine Herausforderung der Globalisierung und der Regionalisierung.

Unter der interregionalen Kooperation kann wiederum zweierlei verstanden werden:

- als Zusammenarbeit zwischen den regionalen Integrationsgruppierungen (z.B. zwischen der EU und MERCOSUR, oder NAFTA und ASEAN) oder anderen großräumigen Regionen (wie Europa-Mittelmeer-Partnerschaft);
- als Kooperation zwischen den Regionen, die als Raumeinheiten zwischen dem Nationalstaat und der Kommune stehen.
- In diesem Beitrag wird die Aufmerksamkeit vor allem auf die zweite Form gerichtet, die oft auch *interregionale Partnerschaft* genannt wird. Sie führt zur Anknüpfung von Kooperationsbeziehungen sowohl zwischen den benachbarten als auch nicht-benachbarten Regionen (Gebietskörperschaften/Raumeinheiten). Es gibt bilaterale und multilaterale Partnerschaften. Interregionale Kooperation entwickelt sich auf nationaler Ebene (im Rahmen eines Staates), aber meistens als grenzüberschreitende und transnationale Zusammenarbeit. Manchmal wird die Herstellung von Kooperationsbeziehungen als kleine Außenpolitik bezeichnet,

was die Bedeutung solcher Aktivitäten hervorhebt. Die Regionen sind Initiatoren und Handlungsträger in den Beziehungen zu den ausländischen Regionen. In der EU wird diese Kooperation auf substaatlicher Ebene als ein fester Bestandteil des Fortschreitens im Integrationsprozess und im Aufbau eines gemeinsamen Europas betrachtet.

Viel Aufmerksamkeit widmet der Europarat der interregionalen Zusammenarbeit. Der Europarat hat Prinzipien und Regeln für solche Kooperation ausgearbeitet. Das wichtigste Dokument ist die Madrider Konvention von 1980. Außerdem wurden vom Europarat solche Dokumente angeregt und entworfen wie die Europäische Charta der Grenzregionen von 1991 (mit Änderungen von 1995 und 2004), die Europäische Charta der territorialen (kommunalen) Selbstverwaltung von 1985 und die Europäische Charta der regionalen Selbstverwaltung von 1997.

Die kooperierenden Regionen rücken näher zusammen und verflechten sich. Im Rahmen der Kooperationsbeziehungen entstehen verschiedene Netzwerke zwischen unterschiedlichen regionalen Akteuren auf den Gebieten Politik (hier vor allem auf der Ebene territorialer Selbstverwaltung), Wirtschaft, Soziales, Technologie, Wissenschaft, Bildung, Kultur, Umwelt- und Naturschutz, Verkehrsinfrastruktur, Kommunikation, Raumwirtschaft/Raumplanung, Tourismus, Sport u.a. Im Laufe der Zusammenarbeit versucht man, verschiedene regionale Probleme gemeinsam zu bewältigen. Ein Beispiel im engen Netz gegenseitiger Beziehungen stellt dafür der gemeinsame Schutz vor Naturkatastrophen (Gefahrenverhütung) dar oder die Hilfe bei der Beseitigung ihrer Folgen (insbesondere in den benachbarten Regionen an den Staatsgrenzen). Gemeinsame Initiativen helfen bei der räumlichen Entwicklung. Zwischen den Regionen kommt es zum Erfahrungsaustausch und zum Transfer von Know-how.

Welche Motive stehen hinter der Wahl der Partner in der interregionalen Zusammenarbeit? Meistens ist es ein Bündel von Faktoren. Dazu zählen u.a. historische und ökonomische Gemeinsamkeiten, geographische Nähe, gemeinsame Probleme, Interessen und Bedürfnisse,

strategische Orientierungen, frühere zwischenmenschliche Kontakte (manchmal regen Migranten eine Kooperation mit der angestammten Heimatregion an).

Auf unserem Kontinent wird diese Kooperation durch EU-Fördergelder unterstützt, die man gemeinsam beantragen und sinnvoll verwenden kann. Diese Zusammenarbeit wurde und wird von der EU mit dem Ziel „Europäische territoriale Zusammenarbeit" im Rahmen der Kohäsionspolitik aus Fonds unterstützt wie etwa PHARE CBC, INTERREG, TACIS, Operationelles Programm zur grenzgrenzübergreifenden Zusammenarbeit und anderen. Das seit 1988 verwirklichte Hauptziel der EU-Kohäsionspolitik besteht in der Hinwirkung auf eine ausgewogene und nachhaltige Entwicklung der Regionen.[13]

Die Bedeutung solcher Zusammenarbeit ist nicht zu unterschätzen. Unter den kooperierenden Regionen gibt es die verschiedensten Brückenschläge. Unter dem Dach der regionalen Zusammenarbeit entstehen kommunale Partnerschaften. Verschiedene Kooperationsplattformen tragen zum ökonomischen Wachstum und zur Verbesserung der Infrastruktur (im Transportsektor), aber vor allem zum Kennenlernen der Menschen bei. Die menschliche Dimension ist dabei äußerst wichtig. Durch Zusammentreffen der Menschen aus verschiedenen Ländern und Regionen entwickeln sich ein interkultureller Dialog und ein friedensstiftender Verständigungsprozess.

Erwähnenswert ist auch, dass die interregionale, grenzüberschreitende Zusammenarbeit eine institutionalisierte Form haben kann, nämlich die Euroregionen. Euroregionen sind Gebiete grenzübergreifender Zusammenarbeit, die auf Verträgen zwischen den angrenzenden regionalen Selbstverwaltungen basieren.

- Doch gibt es heute auch viele Barrieren und Hemmnisse in der interregionalen Kooperation. Dazu gehören beispielsweise:
- Regionale Disparitäten in Bezug auf Größe, Bevölkerungszahl, Lebensbedingungen, Produktionsstruktur, wirtschaftliche Entwicklung etc.;
- Sprachbarrieren;
- Kompetenzunterschiede;
- fehlende Finanzmittel.

Durch interregionale Kooperation wird jedoch zweifelsohne die Wettbewerbsfähigkeit der Region gestärkt.

Interregionale Partnerschaften der Region Opole

Am Beispiel der von der Region Opole entwickelten interregionalen Zusammenarbeit sollen die positiven Effekte dieses Prozesses dargestellt werden.

Die Region Opole – Woiwodschaft Opole (Oppelner Schlesien) – ist eine besondere Region Polens. Die komplizierte Geschichte, die Grenzlage, die multikulturelle und multiethnische Struktur der Bevölkerung sowie das hohe Migrationssaldo gehören zu den wichtigsten Charakteristika der Region. Im Oppelner Schlesien leben nur ca. 1 Million Einwohner. Es ist eine der kleinsten Woiwodschaften Polens. Oppelner Schlesien ist traditionell eher eine Agrar – als eine Industrieregion. Die einheimische, autochthone Bevölkerung macht hier nur ein Drittel der Gesamtbevölkerung aus. Hier lebt aber die zahlenmäßig stärkste Gruppe der deutschen Minderheit in Polen. Außerdem ist Oppelner Schlesien nach 1945 zum Ansiedlungsgebiet für die Bevölkerung aus dem ehemaligen Ostpolen geworden (d.h. aus den Regionen, die nach dem Zweiten Weltkrieg zur UdSSR gehörten) und aus anderen Regionen Polens. Nach dem Krieg hat sich hier eine ganz neue Bevölkerung mit unterschiedlichen historischen Erfahrungen (vor allem aus der Kriegszeit), mit neuen Identitäten, Aspirationen, Einstellungen und Wertvorstellungen herausgebildet.[14]

Vermutlich ist es auf die Besonderheit der Region Opole und ihrer Bevölkerung zurückzuführen, dass viele lebendige regionale Partnerschaften angebahnt wurden. Der Ausbau der Beziehungen und Kontakte mit Regionen im Ausland wird in jedem Programm und jeder Strategie für die Entwicklung unserer Region betont.

Zu den Partnerregionen der Wojewodschaft Opole gehören:

- Olmützer Land in Tschechien (9. 7. 2002)[15]
- Rheinland-Pfalz in Deutschland (11. 9. 2001)
- Region Ivano-Frankivsk in der Ukraine (5. 10. 2001)
- Komitat Fejer in Ungarn (21. 8. 2000)
- Autonome Gemeinschaft Galicia in Spanien (4. 3. 1999)
- Region Arad in Rumänien (16. 3. 2007)
- Steiermark in Österreich (2. 7. 2004)
- Südtirol in Italien (18. 11. 2004)
- Region Bazilikata in Italien (21. 10. 1999)
- Region Krasnodarski in Russland (6. 12. 2010)
- Provinz Fujian in China (das Abkommen ist in Vorbereitung).

Es gibt auch eine multilaterale Kooperation. Am 21.05.2003 wurde die Gemeinsame Erklärung „4er Netzwerk der Regionalpartner Burgund, Mittelböhmen, Wojewodschaft Opole und Rheinland-Pfalz“ unterzeichnet.

Die Partner entwickeln und festigen die gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Kontakte, aber vor allem die informellen zwischenmenschlichen, freundschaftlichen Bande. Es sind viele Interaktionsformen entstanden. Durch den Erfahrungsaustausch lernt man, wie die regionalen Probleme bei den Partnern bewältigt werden. Mit der angrenzenden Region in Tschechien (Olmützer Land) werden die Entwicklungsprogramme und Projekte abgestimmt. Die Bevölkerung lernt andere Kulturen, Sitten und Bräuche kennen (manchmal auch die Sprache) und wird kreativer, flexibler und weltoffener. In Krisenzeiten (z.B. 1997 während der Überflutung in der Region Opole) leisten die Partner gegenseitige Hilfe. Eine gemeinsame Business-Datenbasis wird zusammengestellt, die den Kooperationsbeziehungen zwischen Firmen dienen. Man feiert auch gemeinsam. Und auch der Schüler-, Lehrer- und Studentenaustausch ist als Investition in die Zukunft nicht zu unterschätzen.

Zusammenfassung

Globalisierung und Regionalisierung schreiten parallel voran. In der globalisierten Welt gewinnen auch die Regionen an Bedeutung. Um aber die Chancen der Regionen im internationalen Wettbewerb zu erhöhen, suchen sie nach Partnern und schließen Partnerschaften und Allianzen. Dank der Orientierung nach außen wird eine Binnenentwicklung

erreicht. Gemeinsame Strategien, entwickelt infolge der interregionalen Kooperation, sowie das Netz des gemeinsamen Handelns auf verschiedenen Gebieten stärken die Regionen im globalen Wettbewerb. Kooperativ miteinander verknüpfte Regionen aktivieren endogene Potentiale. Austauschbeziehungen der Regionen über die nationalen Grenzen hinweg sind als Mittel gegen die Peripherisierung und Marginalisierung zu betrachten.

Anmerkungen:

[1] In Wörterbüchern und Lexika findet man den Begriff „Globalisierung" schon Anfang der 60er Jahre des 20. Jh.

[2] Aus dem UNCTAD-Weltinvestitionsreport 2011 geht hervor, dass die Produktion der transnationalen Konzerne im Jahre 2010 etwa 16 Billionen US Dollar betrug, was ca. 25% des globalen Bruttosozialproduktes ausmachte. Vgl. World Investment Report 2011: Non-Equity Modes of International Production and Development.

[3] Das internationale Finanzsystem ist ein Beispiel für die globale Verflechtung. Die Ansteckungseffekte auf diesem Markt wurden schon in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre beobachtet, als sich die Krise in Südostasien auf Russland und Lateinamerika ausbreitete.

[4] Peter Mettler ist jedoch der Meinung, dass wir es nur in der okzidentalen (westlichen) Kultur mit Globalisierung zu tun haben. Vgl. dazu: P. H. Mettler, Globalisierung, in: Regionalisierung als Antwort auf Globalisierung? Vorträge des 2. ZeS-Kolloquiums vom 17. 6. 1996, S. Kratz (Hrsg.), Trier 1996, S. 13.

[5] R. Roloff, Europa, Amerika und Asien zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Das interregionale Konzert und die ökonomische Dimension internationaler Politik, Paderborn 2001, S. 77.

[6] Ibidem, S. 9.

[7] K. Esser, Globalisierung, Regionalisierung und interregionale Beziehungen. Anforderungen an den MERCOSUR und eine EU-MERCOSUR Partnerschaft, Bonn 2000 (Berichte und Gutachten Deutsches Institut für Entwicklungspolitik 12/2000), S. I–IV.

[8] W. Sachs, Regionalisierung als Antwort auf Globalisierung?, in: Regionalisierung…, op.cit., S. 87.

[9] D. Eißel, A. Grasse, B. Paeschke, R. Sänger, Interregionale Zusammenarbeit in der EU. Analysen zur Partnerschaft zwischen Hessen, der Emilia-Romagna und der Aquitaine, Opladen 1999, S. 23.

[10] E.O. Czempiel, Weltpolitik im Umbruch. Das internationale System nach dem Ende des Ost-West-Konflikts, München 1991, S. 86.

[11] V. Rittberger, B. Zangl, Internationale Organisationen. Politik und Geschichte. 3., überarbeitete Auflage, Opladen 2003, S. 315–324.

[12] K.D. Wolf, Die Zukunft des Territorialstaates in den internationalen Beziehungen, in: Internationale Beziehungen in der politischen Bildung, S. Frech, W. Hesse, T. Schinkel (Hrsg.), Schwalbach/Ts. 2000, S. 131–132.

[13] Vgl. dazu: EU-Kohäsionspolitik 1988–2008: Investition in Europas Zukunft, „Inforegio panorama" Juni 2008, Nr. 26.

[14] R. Rauziński, Historyczne kształtowanie się procesów migracji zagranicznych (stałych i czasowych) na Śląsku Opolskim, In: Uwarunkowania rozwoju regionalnego województwa opolskiego ze szczególnym uwzględnieniem migracji zagranicznych, K. Heffner (Hrsg.), Opole 2002, S. 181.

[15] In den Klammern

Kontakt na autorku příspěvku:

Dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus
Instytut Politologii
Uniwersytet Opolski
ul. Katowicka 89
45-061 Opole
e-mail: olapolus@o2.pl

The history of the Danube as an international waterway from the Roman times until the middle of the 20th century

Huszár ZOLTÁN

Abstract: The study offers a short outline of the 2000 years long history of the most European river, the Danube from the Roman times until the middle of the 20th century. The fact, that the Danube strategy may become an important factor of economic modernization in the EU, and not only in the Middle-European region, but also in Europe as a whole, makes the topic really current. The author's essay can be an interesting addition to it, as it highlights important historical events and economical facts.

Keywords: Danube, international rivers, navigation, the Hapsburg Empire, International Danube Commission.

The Danube, with its 2,850 (2860) km (Meyers, 1982, p. 64) length, is the second longest river of Europe. It touches ten countries and collects the waters of fourteen countries in its 817.000 km^2 large catchment basin (Dövényi, Hajdú, 2002, p. 28). It is an important international waterway, providing a natural link between the West and the East for more than two thousand years.[1] It connects different geographical, economical, political regions and territories with different ethnics, cultures, religions and historical past. Its historical and cultural importance has always been significant.

The Danube was already mentioned in the ancient Greek sources and myths as Ister (Istros) or Danuvius. The olive branches, which were used to decorate the winners of the Olympic Games, were brought from the spring-head of the Ister by Hercule (Pallas, p. 583).

The historical problems of the Danube basin go back to the Roman times (Visy, 2003, pp. 27–33). The river, or at least its certain sections had been navigable in pre-Roman times, as well, but it gained real importance during the reign of August, as the result of the Emperors conquests. It ensured the link between the Black Sea and the Balkan-region (Constantinapolis) and the center of Europe (Visy, 2003, p. 27). But the Danube did not only connect the different regions – it also separated them. It served as the frontier of the Roman Empire from Germania to Dacia, touching Pannonia on its long course, and it protected the Roman civilization against the barbarians who lived on the left bank of the river. It was the only time in history when the Danube belonged to one country only – the Roman Empire (Visy, 2003, p. 32).

In the Middle Ages the waters became the properties of the landlords. It was the period when the first navigation and taxation rights of the world were created (Papp, 1943, p. 122).

The rivers played a very important role in the transport system in Medieval Hungary. In the Middle Ages people did not build roads, so the most calculable international "road" was the Danube, which was regarded a European highway mostly used by pilgrims, crusaders and merchants in the 11–13th centuries (Font, 2003, pp. 39–46). The real trade between the east and the west started on the river as late as the 13th century, when the first towns appeared, that is in the period of urbanization in Hungary. These settlements got their liberties due to the flourishing river trade; Buda in 1246, Győr in 1271, Pozsony in 1291, but even Sopron in 1277, a town, which never had a direct connection to the Danube (Font, 2003, pp. 42–43).

In the 16–17th centuries the Danube became an indispensable axis of trade for the Turks and the opposing Hapsburg (or Christian) troops. At the same time it constantly threatened the riverbank population and areas with floods. It is not a coincidence, that the first Hungarian statute about rivers, the XXIth Statute of 1569 brought by Emperor and King

Miksa I was also connected to the Danube and clearly referred to the consequences of the floods and the precautions to be taken to avoid them.[2]

The Hapsburgs and the Turks signed a contract in Vienna in 1616, in which they guaranteed each other free trade on their respective territories. The Levantinische Handels-Compagnie which was founded in 1671 wanted to transport the industrial products of German territories and the agricultural products of Hungary to the East on the Danube (Gonda, 1899, p. 3).

In the 18th century, after Rákóczi's War of Independence the Hapsburg emperors continued river regulation works and constructed channels which provided safer waterways for transporting wheat from the southern territories. The Danube, in this respect, had an outstanding role, although the construction works involved the southern waterways, as well (Dóka, 2006, p. 2).

The Pozserevac Peace Treaty signed by the representatives of the Hungarian king, Charles III (who under the name Charles VI was German-Roman Emperor) and the Turkish Emperor Ahmed III ensured free navigation and trade for the subjects of the two signing parties (Benda, 1982, p. 557). But certain problems, among them the technical obstacles and the tolls inherited from the Middle Ages continued to exist after the Belgrade Act in 1739 (Gonda, 1899, pp. 4–5), although the XVth Statute of 1723 declared the illegitimacy of tolls on rivers.[3] All these made the navigation of the Danube difficult and expensive. The XVIIth Statute of 1751 brought by the Empress Maria Theresa tried to lighten the pressure, providing "free course for ships and rafts, independently of the direction they take".[4]

The turn of the 18–19th centuries could witness channel constructions and rudimentary river regulations again. The 14th point of Maria Theresa's 1780 decree on navigation and water construction services ordered high level technical-economical and management policies in this field (Petrović, 1982, pp. 56–66).

Joseph II also tried to include the navigation of the Danube and the trade on the river in his mercantilist policy. In 1784 he signed a trade contract – the so called "Sined" – with the Turkish government, which strengthened the agreements of Pozserevac and Belgrade treaties and

added new amendments to them (Benda, 1982, p. 593). As the result of the new contract, the subjects of the Hapsburg Empire gained the right of free navigation on the Danube section which was under Turkish control and on the Black Sea, as well (Gonda, 1899, pp. 6–10).

The legal regulation of international waterway connections started only in the last third of the 18th century, but significant development in this field did not start until the end of the 19th century (Bruhács, 1986, pp. 8–9).

We meet the concept of "international river" at this time, too. In the much broader interpretation international law announces, that "international waterways are all those natural watercourses which cross… two or more countries or create borders between them" (Haraszti-Herczegh-Nagy 1983 p. 137).

The principle of free navigation on international rivers first was discussed in the Peace Treaty of Westfalia in 1648 (Haraszti-Herczegh-Nagy, 1983, p. 137).

In the 18th century, in 1776 Adam Smith worked out a new concept in his main work, *The Wealth of Nations*, saying that those rivers, which connect more countries, play an extremely important role in creating contacts between the nations, and as an example he took the Danube (Strasser, 1994, p. 133).

In 1792 the Convent of the French Revolution also mentioned the right of free navigation on international rivers (Strasser, 1994, p. 134).

The question of free navigation on the Danube on the level of international diplomacy first was brought up by the French at the Congress of Rastatt (1797–1799) (Pallas, 1893, p. 595). In 1779 the Hapsburgs abdicated Bavaria, but they fixed the terms of the mutual use of the Danube, the Inn and the Salzach in a bilateral contract. The contract was renewed in 1816 (Pallas, 1893, p. 595).

After the 1814 Paris contract the Wien Congress (1815) also dealt with the questions of free navigation. The closing document of the congress defined the rights and the obligations of riverbank states, but it did not mention the Danube (Palotás, 1984, pp. 9–10).

In 1821 an exemplary international free navigation contract was drawn up in connection with the Elbe. The "Elbeschiffahrtsacte"

became a precedent in turning the Danube into an international waterway (Palotás 1984 p. 25).

In the first half of the 19th century Russia had a decisive role in the navigation of the estuarine of the Danube. The Bucharest Peace Treaty which put an end to the Russian-Turkish war theoretically liberalized the trade and navigation on the Danube. But it did not work in practice. The enforcement of different taxes, quarantines and the postponing of river regulation in the estuarine (which resulted in the thickening of the silt) were disadvantageous for navigation. A contract was signed between the Hapsburg Empire and Russia in 1840 in order to eliminate the above problem, but in practice it never became effective. As the part of the agreement signed in Sankt Petersburg Russia undertook the task of making the Sulina-arm of the Danube estuarine navigable. But it never became more than a promise (Fekete, 1984, pp. 437–438; Palotás, 1984, pp. 11–12).

In 1851 the Hapsburg Empire signed a contract with Bavaria which made the use of the waterways significantly easier for both signing parties (Pallas, 1893, p. 597). However, despite of all difficulties and invalid contracts there was vivid ship traffic in the Danube estuarine as early as the 1850–1860s (Hajnal, 1920, pp. 164–165).

The Danube, as an independent international waterway became really important during the Crimean War (1853–1856) (Kinder, Hilgeman, 1995, p. 347). The powers, which entered into an alliance, specified the free navigation on the Danube as the precondition of the peace. The Paris Peace Contract on 30th March 1856 deprived Russia of its Danube-region territories, the Danube estuarine and insured the free navigation of the river for the non Danube-bank countries, too (Palotás, 1984, pp. 21–23). For the river direction two international organizations were founded. The *European Danube Commission (EDC)* with the membership of the great powers, that is the Habsburg Empire and – as non-riverbank states – France, England, Prussia, Russia, the war-winning Kingdom of Sardinia-Piedmont (later the unified Italy) and, as a riverbank state, Turkey. Its scope of authority extended from Isaccea to Sulina with Galati as a seat. The second organization was the *Committee of Riverbank States* or *River Committee*, as it became known in

Europe. Its members were the Hapsburg Empire, Turkey, Württemberg, Bavaria and the representatives of the three principalities of the Danube region – Moldavia, Wallachia and Serbia – who were appointed with the agreement of the Turkish government. Its seat was in Vienna. The task of the organization was to work out river regulation rules and to put them in effect from Isaccea upwards, including the whole Danube; to abolish the technical obstacles which made navigation hard or impossible; to order and oversee the maintenance on the Danube sections which were under committee control and to control and maintain the navigability of the estuarine and the surrounding sea sections. The non-riverbank states (great powers) did not support the activities of the River Committee, so it could not be really effective (Pallas, 1893, p. 596; Palotás, 1984, pp. 21–22). The XVth part of the Paris Peace Treaty, which declared the free navigation of the Danube evoked negative reaction from the Imperial Court of Vienna. It greatly affected the monopoly of the Danube Steamship Company (DSC).[5] The River Committee worked out a new international contract in Vienna, which was signed by the four sovereign states, Austria, Württemberg, Bavaria and Turkey on 7th November 1857.

The assignment of the European Danube Commission (EDC) was prolonged several times in the second half of the 19th century. It continually fulfilled its tasks as they were defined by the IIIrd Paris Congress in 1866 (Fekete, 1984, p. 438; Palotás, 1984, pp. 29–30).

One of the most important decisions of the Berlin Congress in 1878 also involved the Danube and was created in order to ensure the safe navigation on the Lower Danube. The task was consigned to the Austro-Hungarian Monarchy (Fekete, 1984, p. 438). The Hungarian government undertook the fulfillment of the project. The canalized Iron Gate was opened for river transport on 27th November 1896 (Fekete, 1984, p. 438).

In 1883 the London Congress of EDC prolonged the mandate of the organization again, now by 21 years. This conference decided about the uniform rules of navigational and maintenance conditions (Fekete, 1984, p. 438; Palotás, 1984, pp. 148–150).

After World War I the winners set up a Danube navigation commandment (Commandenet de la Navigation du Danube) with the leadership of an English admiral, Ernest Troubridge[6] with the seat of Belgrade, later Budapest.

The peace treaties which put an end to World War II also dealt with the problems of international rivers (Bruhács, 1986, p. 120). The signing parties – the winners versus Hungary – tried to solve the Danube-problem in the Peace Treaty of Trianon (4th June 1920). The clauses of the contract contain several contradictions. They did not ensure equal opportunities for the allied and associated powers versus Hungary on the Danube, declared an international river from Ulm „i*n the free spirit of navigation*".[7] The 284th article of the peace treaty ordered about the transfer of the ship park to the winning powers.[8]

The peace treaty affirmed the operation of the international organizations, as well.[9]

The EDC survived the Versailles peace treaties which closed down World War I. Its operation was guaranteed by the Danube-file of the 1921 Paris Conference. England, France and Italy as great powers and Romania as a riverbank state took part in the work of this renewed organization (Haraszti-Herczegh-Nagy, 1983, p. 139). The International Danube Commission was also set up by the Paris Conference with the membership of England, Austria, Bulgaria, Czechoslovakia, France, Yugoslavia, Hungary, Romania, and the two Upper-German provinces, Bavaria and Württemberg, while the representatives of Yugoslavia, Romania and the International Danube Commission took part in the work of the newly founded Directorate of the Iron Gate and the so called torrents section (Haraszti-Herczegh-Nagy, 1983, p. 139; Fekete, 1984, p. 43).

The "ratification of the final set of rules concerning the Danube, the Paris Agreement of 23rd July 1921" was realized in the XIVth article of 1923.[10]

The foundation of CRED[11] in 1923 was regarded as a really important step. Its members were: Austria, Hungary, Romania, the Serb-Croatian-Slovenian Kingdom (the later Yugoslavia), Czechoslovakia and the president entrusted by the Nations Federation Council.[12]

The organization achieved good results in operating the water- and weather report services. But World War II put an end to its activity. The 1947 Paris Peace Treaty did not support the organization anymore (Bruhács, 1986, p. 128).

To strengthen the interests of the great powers and Romania in the Danube region the Romanian Sea and Danube Committee was founded in 1938 (Haraszti-Herczegh-Nagy, 1983, p. 139; Fekete, 1984, p. 438). The operation of the committee, sometimes contradictory in details became even more difficult from 1938, after the Anschluss. Hitler's Germany declared Danube a German national river from Bratislava upwards, largely ceasing its international character. On 12th September 1940 there was a conference in Vienna with the participation of Bulgaria, Yugoslavia, Hungary, Germany, Italy and Slovakia, which brought a decision about the abolishment of the International Danube Commission, and at the same time they founded a new managing organization, the Danube Council.[13] These changes can be interpreted as pre-arrangements for World War II.

The Versailles Peace treaty signed after World War II practically repeated the Trianon Peace Treaty which was very disadvantageous for Hungary, especially in the respect of territorial questions. Because of the transfer of the bridgehead of Bratislava important river management issues became the part of the peace document,[14] which, at the same time, did include neither the questions of Danube navigation nor the problems of river use. These problems were dealt with in the "international agreement dated on 18th August 1948, Belgrade concerning the rules of navigation of the Danube".[15] The seven Danube-bank states founded the Danube Commission with the participation of "the representatives of the countries of the riverbank regions", stating that "each country can send one representative".[16]The seat of the Commission was Galati, Romania, from 1953 Budapest. The signing parties declared the Danube a navigable river between Ulm, Germany and the Black Sea.

After World War II the biography of the Danube as an international river continued in parallel with the birth of a bipolar world, which, as complicated as it became, could be the topic of another essay.

[1] Weithmann, a German historian discusses the 3000 year long history of the Danube. See: Weithmann, 2000.

[2] See: http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=2463.

[3] 1723 XVth Statute on „The abolition of dry and not necessary tolls, including the rivers and the deposition of the Jews". (http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=4542)

[4] See: http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=4799

[5] Palotás 1982 pp. 22, 25, see also: monographs on DSC (German name: Erste k. k. priv. Donau-Dampfschiffahrts-Gesellschaft, DDSG)

[6] Admiral Ernest Troubridge in the years after the World War I was the commander of the English Mission in the Danube region and, at the same time, the president of the European Danube Committee. He suggested to declare the Danube an internationally navigable river, and it was his initiative which lead to the foundation of the body of International Danube Committee, the *Comission Internationale du Danube* (CID) in 1921. In: Marczis 1995 p 86

[7] 1921 XXXIIIth Statute 274th article (http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7489)

[8] 1921 XXXIIIth Statute 284th article (http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7489)

[9] 1921XXXIIIth Statute 285th article (http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7489)

[10] 1923. XIVth Statute (http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7554)

[11] CRED = Comission technigue permanente du régime des eaux; magyarul = Dunai Állandó Vízügyi Műszaki Bizottság [Permanent River Management Technical Committee]. Bruhács, 1983, 289. o.

[12] The 1925 VIIth statute (http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7618)

[13] Papp 1943 p. 133. The official name of the Danube Council: "Beratender Ausschuss für Donauangelegenheiten oberhalb Braila".

[14] 1947 XVIIIth Statute point 4 c (http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=8265)

[15] 1949 XIIth Statute (http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=8358)

[16] 1949 XIIIth Statute

Bibliography:

BENDA, K. (ed.) *Magyarország Történeti Kronológiája II. 1526–1848*. [*The Historical Chronology of Hungary II 1526–1848*]. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1982.

BRUHÁCS, J. *Nemzetközi vízjog. A nemzetközi folyóvizek nem hajózási célú hasznosításának joga*. [*International water rights. The rights to use international rivers for extra navigational purposes*]. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1986.

DÓKA, K. A Duna mappáció (1823–1845) Történeti áttekintés. In TÓTH, G. P. (ed.) *A Duna-mappáció. A Duna folyó magyarországi szakaszának térképei. (1819–1833) az osztrák határtól Pétervárad*ig. [The Danube mappation (1823–1845) A historical review. In *The Danube mappation. The maps of the Hungarian section of the Danube from the Austrian border to Petervarad*] (Digitális forráskiadvány. DVD-Rom) [*Digital publication*] Pécs: Médiatér Kft., 2006.

DÖVÉNYI, H. *A magyarországi Duna-völgy területfejlesztési kérdései I. k*. [*The questions of regional development in the Danube-valley in Hungary Vol. I]* Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 2002

FEKETE, G. A Duna menti államok együttműködése a hajózásban. [The cooperation of the Danube bank states in river navigation] In *Közlekedéstudományi Szemle*, 1984. Nr.10.

FONT, M. Zarándokok, keresztesek és kereskedők a Duna mentén a 11–13. században. [Pilgrims, crusaders and merchants along the Danube in the 11–13th centuries] In Zoltán–VÁNDOR, A., WALTERNÉ MÜLLER, J. (eds.) *2000 év a Duna mentén / 2000 Jahre entlang der Donau*. [In *2000 years along the Danube*] Pécs: Huszár, Baranya Megyei Múzeumok Igazgatósága, Janus Pannonius Múzeum, 2003. pp. 39–46.

GONDA, B. *A magyar hajózás*. [*Navigation in Hungary*] Budapest: Műszaki, Irodalmi és Nyomdai Vállalat, 1899.

HAJNAL, H. *The Danube. Its Historical, Political, and Economic Importance*. Haag, Martinus Nijhoff, 1920.

HARASZTI, G., HERCZEGH, G., NAGY, K. *Nemzetközi jog*. [*International Law*] Budapest: Tankönyvkiadó, 1983.

HUSZÁR, Z. A Duna, mint nemzetközi vízi út. In IHÁSZ, I., PINTÉR, J. (eds.) *The Danube as an international* waterway. Budapest: Történeti Muzeológiai Szemle, 2008. 8. szám. pp. 23–40.

KINDER, H., HILGEMANN, W. *SH Atlasz*. [*SH Atlas*] Budapest, Berlin: Springer-Verlag, Budapest Berlin, 1995.

MARCZIS, E. *100 éves a Magyar Állami Hajózás*. [*100 years of Hungarian navigation*] Published by MAHART Hajózási Rt., Budapest, 1995,

Meyers Taschenlexikon Geschichte in 6 Bänden. Volume 2 [*Meyers Lexicon of History in 6 Volumes*] Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich, Meyers Lexikonverlag 1982.

HARASZTI, G., HERCZEGH, G., NAGY, K. *Nemzetközi jog*. [*International Law*] Budapest: Tankönyvkiadó, 1983.

PALLAS, N. *Lexikona* [*The Great Lexicon of Pallas*] *Volume V*. Budapest: Pallas Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság, 1893.

PALOTÁS, E. *A nemzetközi Duna-hajózás a Habsburg-Monarchia diplomáciájában 1856–1883. Értekezések a Történettudományok Köréből 104*. [*The international Danube navigation in the diplomacy of the Hapsburg-Hungarian Monarchy. Essays on Historical Sciences 104*] Budapest: Akadémiai Kiadó, 1984.

PAPP, R. *Belvízi hajózás*. [*Inland navigation*] Publications by „*Mérnöki Továbbképző Intézet*" Volume XVII Book 39, Budapest, 1943.

PETROVIĆ, N. *Hajózás és gazdálkodás a Közép-Duna-medencében a merkantilizmus korában. A Duna-Tisza csatorna építése és fáradozások a Közép-Duna-medence és az Adriai-tenger összekötésére a XVIII. század végén*. [*Navigation and economy in the Middle-Danube Basin in the time of mercantilism. The Construction of the Danube-Tisza Channel and efforts in order to link the Middle-Danube Basin with the Adriatic Sea int he end of the 18th century*] Beograd, Novi Sad: Vajdasági Tudományos és Művészeti Akadémia Történelmi Intézet, 1982.

Révai Nagy Lexikona [*The Great Lexicon of Revai*] Vol. VI.

STRASSER, H. Die Internationalisierung der Donau. In LITSCHEL, H. (Hrsg.) *Die Donau. Facetten eines europäischen Stromes. Katalog zur oberösterreichischen Landesausstellung 1994 in Engelhartzell*. Linz: Landesvertrag AG im Veritas-Verlag, 1994

VISY, Z. A Duna szerepe és jelentősége a római kori Kárpát-medencében. In HUSZÁR, Z., VÁNDOR, A., WALTERNÉ MÜLLER, J. (eds.) *2000 év a Duna mentén / 2000 Jahre entlang der Donau*. [The role and importance of the Danube in the Carpathian Basin in the Roman Age. In *2000 years along the Danube*] Pécs: Baranya Megyei Múzeumok Igazgatósága, Janus Pannonius Múzeum, 2003. pp. 27–33.

WEITHMANN, M. W. *Die Donau. Ein europäischer Fluss und seine 3000-jährige Geschichte*. [*A European river and its 3000 year long history*] Graz, Wien, Köln: Verlag Friedrich Pustet Regensburg, Verlag Styria, 2000.

Kontakt na autora příspěvku:

Dr. Huszár, Zoltán, PhD.
Institute of Cultural Studies
Department of Social and Cultural History
Faculty of Adult Education and Human Resources Development
University of Pécs
Szántó Kovács J. u. 1/b.
H-7633 Pécs
e-mail: huszar.zoltan@feek.pte.hu

Thoughts about University after J. H. Newman

Péter VARNÁGY

Abstract: J. H. Newman announced the theology of tolerance a century before others did. He said: I do not think that everybody should be convinced or engaged as all depends on the will of the individual. Now I am going to pick out only one of his works: "The Idea of a University" and deal with it in details.

Key Words: J. H. Newman, Tolerance, University, Pedagogical work, Dialogue, Education, Teachers

> "Academical system without
> the personal influence of teachers
> upon pupils is an artic winter;
> it will create an ice-bound,
> petrifiedcast-iron University"
>
> *(J. H. Newman)*

John Henry Newman was born in London in 1801 and died in 1890. On his epitaph the following can be read: "ex umbris et imaginibus in veritatem" that is: "from obscurity and dimness to truth". And really, during all his life his activity as theologian, a teacher and a writer shines like a comet and his career spans almost the whole 19th century looking for the truth. He says: We can find quietness only in peace, trust and

devotion; that is why every human being, even without thinking of religion, strives for having a home to create the only calmative for his human nature, and if he has not got one, he is unhappy (Newman, 1958, p. 278).

Pope Benedict XVI announced the beatification of Cardinal John Henry Newman on 19th September 2010.

Over two centuries passed since he was born. Now I would like to mention only some biographical data in connection with our topic – and mainly about his pedagogical work. At the beginning of his career he became a lecturer at Oriel College in Oxford. It is well-known that the teachers of Oxford University opposed to some ideas of the Anglican High Church at the end of the first one third of the 19th century. A reform movement was organized by the lectures to renew their Church. In the frame of this movement "Tracts for the Times" was written by Newman. And it was very popular with young people. Seeing that the state of public life remains unchanged and as a result of seriously studying theological literature Newman became converted to Roman Catholicism in 1845, then later he was ordained priest and Oratorian in Rome. From 1851 he was the Rector of the Catholic University in Dublin for a few years. Later he founded a congregational boys' school of which he became the principal.

Though, it was two hundred years ago that Newman was the rector of a catholic university, still it is worth considering some of his thoughts, as his ideas might be valid even nowadays in this modern world. Namely, Newman consequently believed in the essence of progress. He said, if Christianity is a universal religion and suits not only a certain geographical place and certain period, but it meets all time and places, it is only possible if its relation to the surrounding world and its methods are changing. – That means it is always in progress (Dessain, 1976).

It is well-known how rich is the literature dealing with Newman. But now I am going to pick out only one of his works: "The Idea of a University" and deal with it in details. First I learnt about Newman and his works when I spent some time in Canada where I was invited by my fatherly friend Brian W. Taylor. Dr Taylor was a professor at Fredericton University in New Brunswick. His subject was the History of

Education. In 1996 participating in a conference in Pécs, organised by our university, he gave an excellent lecture about Newman and his activities. It was his influence that I started me on the way of discovering Newman. Newman's pedagogical activity is primarily practice-oriented rather than theoretical. In the first place ha was a theologian and never created a system of education (as never did the Italian Don Bosco). He announced the theology of tolerance a century before others did. He said: I do not think that everybody should be convinced or engaged as all depends on the will of the individual (Newman, 1998, p. 65).

It is not the aim of this paper to deal with Newman's theology; still it is important to know that he basically followed St Augustine's conception but without one-sidedness. He always emphasized the complementary character of direct experience and conceptual knowledge following the philosophy of St. Thomas Aquinas (Kecskés, 1943, p. 623). According to Newman the system of liberal arts should be considered as the basis of university education as it is suitable for training educated people of morally high standard (Fatsar, 2003, p. 73).

Before starting to enter into details I would like to underline again that despite the fact that Newman's idea and experience as a rector were born in the frame of a catholic university two hundred years ago, some of his ideas, methods and activities might be considered or adopted by some universities and not only by those maintained by different Churches. Some of Newman's ideas seem especially significant compared to some the announcements by Pope John Paul II, according to which: at universities efficient dialogue should be carried on with people living in different cultures.

In his first speech at the university Newman describes truth as transferable and parallel seeking activity and defines the transferring and seeking function of the truth in higher education. He says: One important condition of finding the truth is seeking for it. The truth is too sacred and it is a fact of religion, to be sacrificed to fantasy, or spiritual fulfilment, the interest of political parties or the prejudices of education or the human opinions of teaching. Not only modesty, patience and caution are necessary for scientific research but seriousness and sincerity as well (Newman, 1998, p. 23).

In the following I am going to choose four topics of the conception of the Newman University. They are not in the order of importance.

1. The aim of university is education

To create educated spirit, unprejudiced unbiased and serious mind, attentive and generous behaviour in the everyday way of living – these are the aims of the university (Newman, 1998, p. 378). If the everyday tasks at the university serve to fulfil these purposes during the period of input; the output in young people will probably be a way of thinking characterised by liberty, fairness, calmness, restraint and wisdom (Newman, 1931, pp. 101–102).

2. The faiths of different religions do not exclude one another

According to Cardinal Newman the university assigns the place, the limits, the rights of all accepted disciplines, creates and realises the mutual connections of disciplines. The disposition of the Second Vatican Council about the Catholic Church, the GaudiumetSpes Pastoral Constitution refers to Newman's above-mentioned account of the university. The Pastoral Constitution says that universities should be the living allies of all organizations devoted to seeking the truth. They should work to achieve a high synthesis of knowledge to make it possible to fulfil the desire for the truth which is deeply engraved in the human soul.[1]

Newman's opinion about science and faith was expressed and strengthened further more in another part of GaudiumetSpes Pastoral Constitution. Twenty years later his point of view is unmistakeably clear: "while reason and faith surely represent two distinct orders of knowledge, each autonomous with regard to its own methods, the two must finally converge in the discovery of a single whole reality which has its origin in God" (1983, p. 690) Pope John Paul II referring to Newman's conception of establishing universities, emphasizes that "methodical research within every branch of learning, when carried out in a truly scientific manner and in accord with moral norms, can never truly conflict with faith. For the things of the earth and the concerns of faith derive from the same God.[2]

3. The above-mentioned apparent contradiction can be solved by realising morality in life. In this respect it might be worth examining the already mentioned document, beginning "Ex Corde Ecclesiae", especially in connection with the analysis of the concept of culture. Here again in the "Gaudium et Spes" the culture-interpretation is remarkable.

a) In the document the concept of culture is defined in general sense, as containing attributions for refining and accomplishing people's various intellectual and physical features.
b) Secondly, culture means the effort to build the world around by knowledge and work. This activity might be considered as concretive action.
c) Culture can be interpreted as a process as well. During this process social life, both in the family and society, is being made more human by developing custom and institutions. This might be one of the most important parts of humanitarian process.
d) Finally, here is a quotation from the encyclical letter: "Throughout the course of time he expresses, communicates and conserves in his works, great spiritual experiences and desires, that they might be of advantage to the progress of many, even of the whole human family."

4. Newman's another significant idea places the individual in the centre of all university activities. "A university is an Alma Mater, knowing her children one by one, not a foundry, or a mint, or a treadmill." (Newman, 1983, p. 53) Prof Taylor also refers to Newman when saying that the essential task of the university is to advance personality and to form a world concept which reveals coherence teachers, researchers and students as well. These goals can be achieved by avoiding impersonalization and taking human factors into consideration.

According to the *Magna Charta Universitatum* created in Bologna and signed by the rectors of the universities in Europe; universities should serve the whole society.

In the following I am referring to only some of the principles of Magna Charta Universitatum, briefly.

1. The university is an autonomous institution…; … it produces, examines, appraises and hands down culture by research and teaching…; … must be morally and intellectually independent of all political authority and economic power.
2. Teaching and research in universities must be inseparable…
3. Freedom in research and training…; … always open to dialogue, a university is an ideal meeting-ground for teachers capable of imparting their knowledge and well equipped to develop it by research and innovation and for students entitled, able and willing to enrich their minds with that knowledge.
4. A university is the trustee of the European humanist tradition; its constant care is to attain universal knowledge.

Reading and comparing certain parts of Magna Charta Universitatum (1988) and The Idea of University (1853–1859) they seem to be synchronous; as if the one-time rector of Dublin University would participate with his ideas, reflections and wise advice in forming the conception of today universities. So it might be worth comparing these documents. Studying them we will understand that Cardinal Newman's motto "cor ad cor loquitur" (heart to heart) is still valid for modern universities as well.

Notes:

[1] *Gaudium et spes*, 1966.n. 61:AAS 58.

[2] Ex CordeEcclesiae – ApostolicConstitutionoftheSupremePontiff John Paul II on CatholicUniversities

Bibliography:

DESSAIN, CH. S. *The Mind of Cardinal Newman* (ford. Nagy Kázmér, Szolgálat, 29. sz.), 1976.

FATSAR, K. Azegyetemeszméje Newman gondolataiban. In *John Henry Newman életművéről*. Budapest: VigiliaKiadó, SapientiaFüzetek I., 2003.

JOHN PAUL II. *Addressatthe Meeting on Galileo*, 9 May 1983, n. 3: AAS 75.

JÁNOS, P. *Ex corde ecclesiae*. Budapest: Szent István Társulat, 1991.

KECSKÉS, P. *A bölcselettörténetefőbbvonásaiban*. Budapest: Szent István Társulat, 1943.

NEWMAN, J. H. *The Idea of a University*. London: Longmans, Green and Company, 1931.

NEWMAN, J. H. Breviárium (Salacz Gábor vál. és ford.) Budapest: Szent István Társulat, 1958.

NEWMAN, J. H. Quted in Newman. In CHADWICK, O. (ed.) *Past Maters Series.* O. U. P. Oxford and New York, 1983.

NEWMAN, J. H. *Az Anyaszentegyházmisztériuma* (ford. fr. Mihály ferences.) Budapest: International Center of Newman's Friends Kiadása, 1998.

TAYLOR, W. B. *John Henry Newman pedagógiája* (ford. Weisz György) Budapest: Magyar Pedagógia, 1. sz., 1996.

Kontakt na autora příspěvku:

Dr. jur. Péter Várnagy, PhD.
Faculty of Adult Education and Human ResourceDevelopment
Department of Economics and Administration
University of Pécs
Szántó Kovács J. u. 1/b.
H-7633 Pécs
e-mail: varnagy.peter@feek.pte.hu

Adult education and regionalism

Erika JUHÁSZ

Abstract: In our study we will present a summary of one fragment of the researches concerning the relations of adult education and regionalism in Hungary. We will give an insight into the way the system of adult learning and the role of learning can be interpreted in Hungary. Following this we will highlight four researches which examined the relations of adult education and regionalism partly in terms of Hungary, partly from a broader, European point of view.

Key word: Adult education, Regionalism, Hungary, Autonomous learning

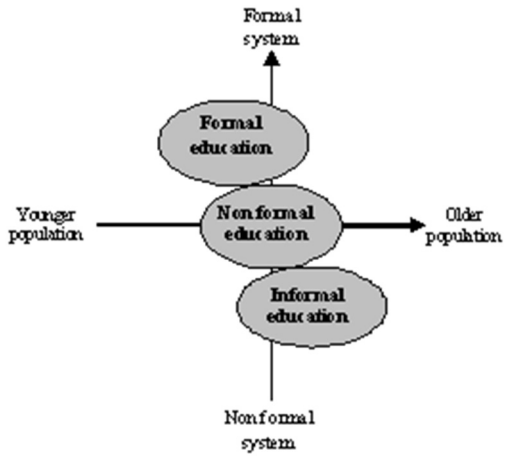
The system of adult learning

When examining adult learning we use the term based on the third point of the Hamburg Declaration (1997): "Adult education denotes the aggregate of all the learning processes, let them be formal or others, with which people's – whom society they belong to considers adults – abilities develop, knowledge grows and professional qualification reaches a higher level or is led towards another direction, so that they could satisfy their own needs and that of society. Learning in adulthood includes formal education and continuous training, non-formal learning and the wide sphere of informal and occurrent education which are available in a multicultural learning society, where theory and practice based approaches are acknowledged." (Harangi, Hinzen, Sz. Tóth, 1998, pp. 9–10)

In this way in our interpretation adult learning is mastering any kind of knowledge, skill or even attitude as an adult either within an institutional/school system or through extracurricular activity. It can be done within formal, non formal or informal frames through direct or accidental learning process.

Besides recognising the broadly defined learning frames it is also an important point that with aging the opportunities for non formal and informal education gain an increasing dominance instead of the knowledge attainable within a formal educational system as the research examining the Hungarian learning characteristics also shows. (Radó et. al., 2009).

Figure 1
The schema of complex learning activity
(Source: Radó et. al., 2009)



Adulthood is a life period following growing up, a physical and intellectual maturity which is reached by a person at a certain age due to an inner progress and external influences. Adulthood is defined in the professional literature in different ways taking numerous determining

factors into consideration (e.g. sex, culture, social time, financial status) thus deepening the concept. (More details among others in Tátrai, 2004.) In our research we reckon a person to be an *adult* who has reached 18 years of age as per his or her chronological, calendar age. Besides this in the definition taking the legal points into consideration we put the emphasis on the able adults having an independent decision-making possibility.

As at given ages of life, formal, non formal and informal training contents appear on the given levels of training as well in different proportion. (We use the term of 'level of training' as defined by ISCED. More details: Forray – Juhász, 2008.) The interpretations regarding the concepts of these training contents are dealt by Sarolta Pordány in her paper as well in detail (Pordány, 2006), therefore presently we do not want to deal with the differences of interpretations and terminology.

The document of the European Union entitled *Memorandum on Lifelong Learning* was chosen as a crucial notional basis from the point of view of the research. In this the definitions of the forms of the learning contents are as follows (based on European Committee 2000 with our own complementation):

Formal learning: it is realized in institutions of education and training (in a school system) with quite stiff, formal rules (laws and orders, regulations) and its learning achievements are acknowledged by certificates, qualifications.

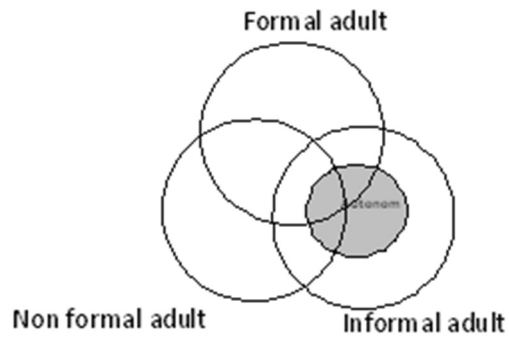
Non formal learning: It occurs besides education and training of the school system, and it is usually not rewarded with an official qualification, although it may give a certificate. A possible scene of the non formal learning is the workplace, but it can be realized within the scope of the activities of civil social organizations and groups (e.g. youth organizations, trade unions, political parties). It can also be done through organizations or services complementing the formal system (such as art, music courses, sports education or exam preparation in the form of private tuition). Its aim is to obtain new knowledge, thus retaining or renewing the position on the labour market, which is usually achieved on shorter, course-like trainings.

Informal learning: It naturally goes together with everyday life. In contrast to the formal and non formal learning forms, informal learning is not necessarily conscious learning and it is possible that even the individuals are not aware of the expanding of their knowledge and skills either.

We created a more detailed definition for informal learning. On the basis of this we regard *adult informal learning* to be any kind of voluntary learning process attached to any life activity beyond the school and institutional system, on any location. In the classification of these we differentiate usually random *spontaneous* learning processes realized in unconscious, unintentional, unorganized forms and on the other hand conscious and organized learning processes realized by the individual's free will – these are called *autonomous learning*. This kind of autonomous learning may be a process with aims planned on our own but in many cases it may also be an effective compliment of formal and/or non formal learning.

The following figure illustrates the relations of the different forms of learning to each other according to our interpretation

Figure 2
The place of autonomous learning in the system of learning
(Own design)



Autonomous learning constitutes clearly a part of informal learning and as we tried to demonstrate it is a smaller part (the bigger part is a spontaneous, random learning process). However we wish to

emphasize that any of the learning forms can be imagined without independent autonomous learning done and organized by the individual's free will, thus autonomous learning also appears as part of formal and non formal adult learning – in different scales per training.

In the system of education and adult education, based on all of this, in our research we consider *learning* all the activities from which the adult expects to contribute to acquiring everything that she or he wants to learn for any reason (whether it is external pressure or learning at home related to formal learning or their own inner motivation). *Autonomous learning* is when learners initiate learning on their own and they realize an independent, self-directed learning program, they investigate things that they cannot remember well, check their existing knowledge, refresh their earlier acquired knowledge of their own free will. This autonomous learning can be connected to work or learning activities of adults or their hobbies and directly to daily issues whether it is about searching for ways of environmentally conscious energy intakes, renewing our dressing according to the fashion or trying out a new recipe.

Adult education and regionalism through the researches

The study of the adult education and regionalism has been focused on in some of our researches, now we will give a brief outline and summary of these. The researches are as follows:

- Adult Education Atlas research took place between 1997–2001.
- Teaching and researching andragogy in the Hungarian higher education research took place between 2001–2005.
- The role of the church in andragogy in Central- and Eastern Europe research took place between 2007–2009.
- The Impact of Tertiary Education on Regional Development research took place between between 2008–2010.

Adult Education Atlas research took place between 1997–2001. The basis of the research was the initiative of the University of Görlitz, where a complex adult education atlas of the community was made.

This was adapted by the Budapest Project Office of Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association with the help of a research work group, whose member was the author as well. The main coordinators of the research were Heribert Hinzen and Dénes Koltai. In first phase of the project the county seats were surveyed, about which component studies (such as Juhász 1999) as well a review study (Bajusz, Hinzen, Horváthné, 1999) was published. In the second phase the author made a survey of all settlements in Hajdú-Bihar county and was looking for regional differences and similarities too (e.g. Juhász 2001b, 2002a, 2002b, 2005). Since 2001 these have provided a basis to research the institutional system of adult education. Then on the basis of the Act *CI* of 2003 on Adult Education (to the birth of which this country-wide research also contributed) the record system of adult education was created: the different organizations of adult education, such as the registered ones, the ones with accredited programs or accredited institutions became separated. In the research process we studied Borsod-Abaúj-Zemplén county between 2001 and 2003, Szabolcs-Szatmár-Bereg county between 2003 and 2005 and Heves county from 2006 to 2008. It was complemented by the regional researches beginning from 2008: Márta Miklósi obtained a doctoral degree on the studies of the institutions of the Northern Great Plain Region (Miklósi 2009, 2010), Tímea Oszlánczi is doing researches on the adult education of the region of the Northern Hungarian Plain Region in her doctoral research (Oszlánczi 2010).

The research entitled *Teaching and researching andragogy in the Hungarian higher education* took place between 2001–2005 as part of an international research, which examined the same problem in connection with Eastern and Central European countries (Hinzen, Przybylska, 2004). The aim of the research was to assess the place of andragogy in higher education. There were two major fields of research: what is taught concerning andragogy, where, to what extent, in what depth and by whom; and in topics related to andragogy who does researches, with what aims, in what topics. Surveying Hungary was supported by the Budapest Project Office of Institute for International Cooperation

of the German Adult Education Association and the *Hungarian Folk* High School Society, the research was conducted by the author (main reviews: Juhász 2001b, Sári 2004). The results of the research did well in practice at the accreditation of the BA and MA andragogy majors.

The part research entitled *The role of the church in andragogy in Central- and Eastern Europe* took place between 2007 and 2009 as part of „Religions and Values: Central and Eastern European Research Network" research, which was funded by the **Seventh Framework Programme. The research of education issues was delegated to the University of Debrecen under the leadership of Gabriella Pusztai** (Pusztai, 2008). The aim of our part research was to make a survey of the church-maintained and/or religious adult education. As a result we gathered the related scientific literature on the religious adult education of the given countries, and we made case studies with countries having a dominant religious adult education (e.g. Slovenia, Romania) (see Juhász, 2008a). In the course of our research three main hypothesis of ours were verified.

1. Besides vocational training, religious/church maintained adult education institutions have a determining power that can hold communities together, which is ensured by different programs and projects.
2. Religious/church maintained adult education institutions play a significant role in helping the local communities to catch up, aiding individuals lagging behind and other groups (such as women, minorities, unemployed, handicapped) to be integrated into the society.
3. The religious/church maintained institutions of adult education have different dominance per region: their educational and adult educational role is determioning especially in disadvantageous regions.

In the research entitled *The Impact of Tertiary Education on Regional Development* between 2008 and 2010 we studied how the so-called fourth stage (Kozma, 2000a) starting to grain ground in the 1990s is present in Partium region (Süli, Zakar, 2010), what regional differences can be observed in the three countries making up Partium region (Hungary, Romania, Ukraine) concerning the system of adult education and how the dynamically progressing fourth stage can contribute to the economic developments of the region, complementing higher and other education. In our research on the basis of the available professional literature, provisions of law, research materials, background materials and the case studies made in the institutions we studied the legal system, financing, institutional system, the participation in adult education, quality assurance and the training of adult educators and andragogists, all of them in connection with the adult education of the region of Partium. We strove to find model institutions as well to present "good practices" (See the results: Juhász, 2010).

The researches containing regional segments as well provide a good basis for comparative adult researches, in which regional differences of a country or in a broader sense similarities and differences between Euro regions can also be demonstrated. These will help the researchers and through them the decision makers to be able to examine and carry out the development of trainings, human resources and the development of the region responsibly connecting the achieved results and other micro- and macro-social features.

Bibliography:

12,4

JUHÁSZ, E. Felmérés Eger város felnőttképzéséről. In *Educatio*, 1. szám, 1999. pp. 173–181. p.

JUHÁSZ, E. A non-profit szervezetek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézmény-rendszerében. In *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom*, 4. szám, 2001a. pp. 6–7.

JUHÁSZ, E. Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban. In *Kultúra és Közösség,* 4. szám, 2001b, pp. 167–174.

JUHÁSZ, E. A Felnőttoktatási Atlasz kutatás Magyarországon. In HORVÁTHNÉ B. M. (ed.) *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet.] Budapest: IIZ/DVV, 2002a. pp. 85–92.

JUHÁSZ, E. Településtipológiai különbségek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszerében. In: GELENCSÉR, B. K., PETHŐ L. (eds.): *Közművelődés és felnőttképzés. Írások Maróti Andor 75. születésnapjára.* Budapest, Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, 2002b. pp. 114–122.

JUHÁSZ, E. Az egész életen át tartó tanulás intézményei Hajdú-Bihar megyében. In PUSZTAI, G. (ed.) *Régió és oktatás. Európai dimenziók.* [Tanulmányok a nevelésszociológia köréből sorozat I. kötet.] Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 2005. pp. 252–261.

JUHÁSZ, E. Local Religious Communities and Organizations in Central and Eastern Europe as Velues for Adult Education. In PUSZTAI, G. (ed.) *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe.* [Régió és Oktatás IV.] Debrecen: CHERD, University of Debrecen, 2008a. pp. 403–410.

JUHÁSZ, E. Research of the history of the hungarian adult education. In *SZÍN,* 13/6. szám, 2008b. pp. 18–21.

JUHÁSZ, E. A felnőttképzés rendszere a Partiumi térségben. In KOZMA, T., CEGLÉDI, T. (ed.) *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development – Hungary, 2010. pp. 251–266.

KOZMA, T. „Negyedik fokozat?" In *Info-Társadalomtudomány,* 49. szám, 2000a. pp. 61–74. p.

MIKLÓSI, M. Kik, miből és miért képeznek az Észak-Alföldön? In *Felnőttképzés*, 6. évf., 3. szám, 2009, pp. 43–46.

OSZLÁNCZI, T. Felnőttképzési intézmények kutatása az Észak-Magyarországi régióban. In JUHÁSZ, E. (ed.) *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus.* Debrecen: CHERD, 2010. pp. 374–379.

PORDÁNY, S. Az informális tanulás értelmezése és mérése. In FEKETÉNÉ, S. E. (ed.) *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Gödöllő: SzIE GTK, 2006. pp. 25–33.

PUSZTAI, G. (ed.) *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe.* [Régió és Oktatás IV.] Debrecen: CHERD, University of Debrecen, 2008.

RADÓ, P. et al. Tanulás Magyarországon. Budapest, 2009.

SÁRI, M. University-based Training for Adult Educators in Hungary. In HINZEN, H., PRZYBYLSKA, E. (eds.) *Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe***. Bonn: IIZ DVV, 2004. pp.157–168.**

SÜLI-ZAKAR, I. A Partium régió esélyei a csatlakozás után. In JUHÁSZ, E. (ed.) *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus.* Debrecen: CHERD, 2010. pp. 15–24.

TAKÁCS-MIKLÓSI, M. *Minőségirányítás és akkreditáció a felnőttképzésben.* Debrecen: DE BTK, 2010.

TÁTRAI, O. Az ifjú felnőttek helyzete az emberi élet korszakolásában. In ÉLES, C. (ed.) *Nézőpontok és látleletek*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat, 20. szám.] Debrecen: DE, 2004. pp. 95–104.

Kontakt na autorku příspěvku:

Dr. Erika Juhász, PhD.
University of Debrecen
Egyetem tér 1
Debrecen
e-mail: info@unideb.hu

Criminal-Andragogy and Science-Globalization

Szilvia SÁRI

Abstract: In sciences, global tendencies are borders and directions of sciences are merging. Areas of sciences exceed other sciences, that is how a new special part-science is created. Criminal-andragogy is a new, but very practical way in andragogical work. Its scientific background expands quickly, and it has a big demand on labour-market, mainly in law-enforcement institutions. Our research and education not only wish to provide help for employees in these specialities, but offers development for leaders, belonging to practise on different levels of the leadership. This education wishes to provide the help of complex activity turning into increasingly more important high-standard supply.

Key Words: Criminal-Andragogy, Education. Schools, Globalization, Teachers, Research

Criminal-andragogy is a new, but very practical way in andragogical work. Its scientific background expands quickly, and it has a big demand on labour-market. Primarly new organizations, and activities appear in law-enforcement institutions, which deal with controlling, risk- and stress-management, conflict management, in exterior and interior education. These activities take more attention to identify exterior and inner risks.

Our education not only wishes to provide help for employees on these specialities, but offers development for leaders, to practise on different levels of the leadership. This education wishes to provide the help of complex activity turning into increasingly more important high-standard supply.

In sciences, global tendencies are borders and directions of sciences are merging. Areas of sciences exceed other science, that is how a new special part-science is created. In andragogy we could mention the micro economy of andragogy, andragogical psychology, gerontology, etc. Basic educational systems can not survive in classical forms, can not follow the challenges of labour-market, so every science has some specialization in colleges and universities, which means the basic science has been mixed with some other science-fields. These parts in sciences is getting some specialist's research area, and it causes the disappearing of big researching workshops. To know a particular science needs the knowledge of the basic science, and also accurate knowledge of sub sciences, and the „brought in" science's accurate knowledge as a new area of science. E.g.: andragogical psychology, pedagogical economy, human resource management, history of medical science etc.

To get to know our new science, we have to see clearly, on what scientific level the basic science is existing. Sections of development of the science:

1. Axiomatical level: It can be lead back onto some fundamental elemental items (mathematics).
2. Theoretical level: Science which can be defined on a theoretical bases (E.g.: axiology created theory etc.)
3. Pre-scientific level: chosen trade marks of science the object is having its research methods, paradigms (scientific level of andragogy, pedagogy).
4. Everyday vocational level: specializing (E.g.: pedagogues – slave for guarding and teaching kids).
5. Everyday level: culture, society, knowledge

Reference: KOCSIS Mihály: A TANÁRKÉPZÉS MEGÍTÉLÉSE. Iskolakultúra, Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs, 2003.
(http://mek.niif.hu/01800/01884/01884.pdf)

To follow the birth of criminal-andragogy, we could see that science comes into the practice first in law-enforcement institutions, and only the next step is to develop a theoretical background. It means that researchers have to manufacture a theoretical background quickly for the professional function. In the science of andragogy these are hard conclusions, because this science developing is so fast, that researchers can not follow even the basic challenge in the discovering process.

„Sir Karl discusses such issues as the aims of science, the role that it plays in our civilization, the moral responsibility of the scientist."

(See: http://books.google.com/books/about/The_myth_of_the_framework.html?id=Ye2tAhDX7agC)

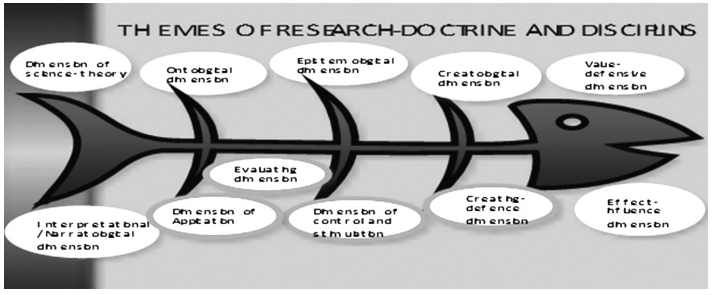
We built up a quiet new criminal-andragogy project in Hungary, in Eötvös József College. In this project we get students, to use their human resource for scientific research. Of course they give us new energy to exchange their abilities for teaching them practical research methodology, and they give us new (not always scientific, but certainly creative) point of views. In this research we get researchers, from other science areas, to have new point of views from other sciences, we also have to create some special terminology, methodology in our criminal-andragogy in these areas. To check our theories in practice, we get prisoners too, as an aim target of the research. They are our feedback to get to know what they are able to do, and not to do, this way get to know their "expectations", and possibilities. Naturally we would like to get prison officers to this work, as an other target-group of further education. We want to know what is missing from their actual education (special fields, subjects, and whether the proportion of the contains is the most useful now). What would be necessary to know for their more effective work and increasing efficiency.

In the next step of this research we get rehabilitative officers, as the third aim target of the education of criminal-andragogy, to get to know what is missing from their education. What would be necessary to know for more effective work? Finally we get police officers to take a part of the development too, as a fourth target-group.

Main modules of educating criminal-andragogy are: introduction to criminal-andragogy, organization and management of law-enforcement institutions, risk management, history of criminal--andragogy, work-process in prison, competence management, criminal politics and penal law creation, didactics and methodology of criminology, comparative criminology, organizational control of operating and system-functioning, military andragogy, gipsy problems in criminal-andragogy, adolescent delinquency, social background of violent crimes, strategy management, techniques of criminology, criminal psychology, methods of investigative work, etc.

The preparing of the educational subsidiary materials, books, tests for modules of criminal andragogy are just in processing. This work is going this way:

Reference: SÁRI Mihály. University-based Training for Adult Educators in Hungary. In *Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education: A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe*. Eds. HINZEN, H., PRZYBYLSKA, E. Bonn-Warsawa IIZ/DVV, 2004. pp. 157–168.



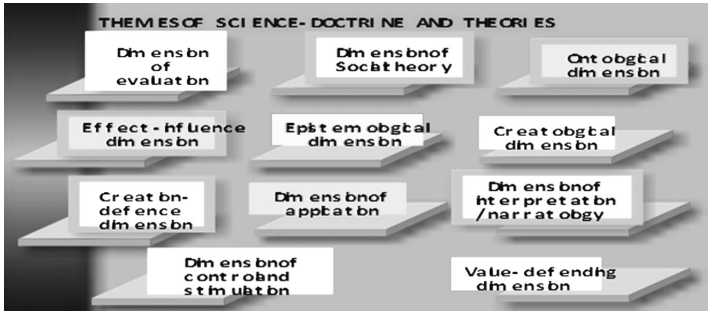
Reference: ZSOLNAI József. *A tudomány egésze. A magyar tudomány tudomány-pedagógiai szemléje*. Budapest: Műszaki Kiadó, 2006.

We built up a scientific background, while we can do research. Themes of research-doctrine and disciplines are:

1. Science-theory dimension: Science-, and Research Doctrine.
2. Ontological dimension: Research-planning doctrine.
3. Interpretational/Narratological dimension: Research-history.
4. Epistemological dimension: Theory-creating doctrine for research bases, Typology of research-problems and doctrine of research--problems, theory and its development, Creating doctrine of research models, Doctrine of hypothesis's development in research process.
5. Creatological dimension: Typology of research-methods and research-technical, Definition-theory and terminology-doctrine for research-process, Use of literary/ language-doctrine of research reports, Pragmatic, rhetoric and text-doctrine of research results and of scientific communication.
6. Value-defending dimension: Research-statistics.
7. Dimension of application: Innovation doctrine of researches, Research doctrine of andragogy, Research doctrine of criminal-andragogy.
8. Dimension of control and encouragement, Research-finance--doctrine, Research-appearance doctrine.
9. Evaluating dimension: Research-evaluating doctrine, Theory's adoptability of evaluating-results of research, Traditional-doctrine for researches, Research-parody.
10. Effect-influence dimension: Research-management, Doctrine of organizing-, and coordinating of researches.
11. Create-defending dimension: Discussion of research-results (and argumentation-doctrine).

We also have to discover the scientifical background of the themes of science-doctrine and of theories, as:

1. Dimension of Social theory: Science politics.
2. Ontological dimension: Science-ontology.
3. Epistemological dimension: Science-philosophy, Science-development doctrine, Science-comparative doctrine.



Reference: ZSOLNAI József. *A tudomány egésze. A magyar tudomány tudomány-pedagógiai szemléje*. Budapest: Műszaki Kiadó, 2006.

4. Dimension of creature: Science-psychology, Science-methodology, Science-heuristic/ discovering, Science-modelling doctrine, Science-terminology, Doctrine of using technical terms, Science-biography.
5. Value-defending dimension: Science documents, Science-information doctrine.
6. Dimension of interpretation/narratology: History of Science-history, History of science-history-writing.
7. Dimension of application: Science-andragogy / criminal andragogy, Research-andragogy / criminal andragogy, Andragogical talentology.
8. Dimension of control and stimulation: Science-planning doctrine, Science-economy doctrine, Science-finance doctrine, Science-system doctrine, Discover of Scientific organizations, Science-politics/ Science-law, science-systematization doctrine
9. Creation-defence dimension: Patent, Author's rights, Trademark.
10. Dimension of evaluation: Science-sociology, Science-aesthetics, Science-metric, Science-chronology, Science-parody, Science--ethics.
11. Effect-influence dimension: Science-marketing.

Although criminal-andragogy only exists in practice, we do not have its didactic, methodological and scientific background.

We can see above, that it is not a simple research to develop criminal--andragogy, but we also have to build up the scientific background, and also have to adopt it in practical work. Modules of criminal-andragogy-'s educational curriculum, and themes of research-doctrine, disciplines, themes of science-doctrine, and theories show, how many specialists we need to work together, and not only in the area of social sciences, but also in science-areas, which are far from being well-known fields.

Kontakt na autorku příspěvku:

Dr. Szilvia Sári
Eötvös József Főiskola
Szegedi út 2
Bája
e-mail: sari.szilvia@ejf.hu

RECENZE

DVOŘÁKOVÁ, Vladimíra. *Rozkládání státu*.
Praha: Universum, 2012, 176 s.

Pavel KRÁKORA

Vladimíra Dvořáková patří mezi uznávané a respektované české politology (v roce 2003 jmenována první profesorkou politologie v České republice) a její jméno se v daném kontextu těší nemalému renomé také v zahraničí. V rámci České republiky je mimo jiné považována za průkopnici v oblasti tranzitologie – tj. politicko-vědního oboru zaměřeného na zkoumání přechodu od totality, resp. autoritářství k demokracii. K uvedenému tématu publikovala několik studií a článků, poprvé jej přiblížila spolu s Jiřím Kuncem (1947–2006) v dnes již renomované monografii *O přechodech k demokracii* (1994). Mimo své vědecko-výzkumné a pedagogické angažmá byla a je členkou řady společností a organizací, za všechny lze zmínit její působení coby předsedkyně Akreditační komise ČR, kdy také vstoupila do povědomí širší veřejnosti v souvislosti s kauzou na Právnické fakultě Západočeské univerzity v Plzni.

K posledním publikačním počinům V. Dvořákové náleží soubor textů, úvah a zamyšlení týkající aktuálního dění na české politické scéně, částečně též věnovaný kauze plzeňských práv, pod názvem Rozkládání státu, přičemž písmeno *l* ve slově rozkládání na přebalu titulní strany je přeškrtnuto a o řádek níž nahrazeno písmenem *r*, což evokuje míru korupce, klientelismu či nepotismu, které se v posledním období stávají stále palčivějším problémem české společnosti a politiky. V tomto ohledu stojí za zmínku vstupní citát autorky: „V tomto státě se oddělilo rozhodování od zodpovědnosti, právo od spravedlnosti. Pokud je nespojíme, nebude lépe.“

Kniha je rozdělena do čtyř tematických celků, přičemž v prvním z nich – nazvaném Politická kultura aneb co nás vede na scestí – se autorka zamýšlí nad respektováním pravidel a procedur (ústavních principů a legislativním norem vůbec) plynoucích z demokratického uspořádání společnosti a poukazuje na jejich mnohdy účelový výklad a ohýbání či obcházení (viz tzv. útěk před právníky v období ekonomické transformace 90. let, neschopnost přijmout ústavní zákon zřetelně a jasně upravující proceduru směřující k vyhlášení předčasných voleb apod.). Pozornost rovněž věnuje procesům politického rozhodování na všech úrovních a jejich (ne)transparentnosti, vymahatelnosti práva (výše zmiňované rozpojení rozhodování a odpovědnosti za ně), což v mnoha případech vyvolává nedůvěru a nechuť veřejnosti k politikům a politice jako takové. Zcela svébytnou oblast ve vztahu k České republice představuje vnímání politické kultury – sám o sobě je to sice velmi obtížně definovatelný pojem – avšak ve shodě s V. Dvořákovou lze konstatovat, že její úroveň je oproti tradičním demokraciím stále nízká a vykazuje všechny rysy „posttotalitního syndromu" – tj. „kombinace mindráku a arogance", neschopnost seriózní diskuse, vyprázdnění hodnot a cynismus (rozpor mezi slovy a reálnými činy).

Ve druhé části – Instituce mají smysl, aneb proč stát funguje – se autorka soustředila na rozbor fungování institucí státní správy a samosprávy, soudů (především pak soudu ústavního) ve vztahu k politickým stranám a roli, kterou v tomto vztahu sehrávají média, resp. občanská společnost. Opakovaně poukazuje na absenci zákona o státní službě, který byl sice schválen, avšak nikdy nevstoupil v platnost, což má negativní (možná by bylo na místě užití pojmu devastující) vliv na nezávislost státních úředníků (pokles profesionality, rozvolňování kariérního řádu) a prohlubování jejich závislosti (fakticky existenční) na politicích. V tomto kontextu V. Dvořáková lakonicky konstatuje, že „… místo na Západ se posouváme směrem na Balkán". V souvislosti s politickými stranami v ČR zmiňuje některá specifika – role KSČM, vznik „soukromých" politických stran (strana – firma, viz projekt Věci veřejné), značná averze vůči politickým stranám jako takovým (idea nepolitické politiky prosazovaná na počátku 90. let). Širší pozornost pak věnuje dvěma nejvýznamnějším českým politickým

stranám – ČSSD a ODS –, které lze označit jako strany univerzálního typu (catch-all party), jejichž „společné rysy nalézáme v málo početné" a mnohdy apatické „členské základně", což umožňuje růst vlivu jedinců či úzkých mocenských skupin ovládajících tyto strany, „relativně slabém sociálním zakotvení…, manažerském stylu řízení…", omezené komunikaci s občanskou společností či propojování strany se státem, krajem, městem vedoucí mnohdy ke kartelizaci. Poukazuje rovněž na „decentralizaci stran" a nekontrolovatelnou emancipaci regionálních vedení, což může představovat potenciální nebezpečí, neboť lidé reprezentující tato vedení mají značnou tendenci „stranu využívat jen jako určitou značku, symbol pro zjednodušené oslovení voličů, pro použití základních ideologických klišé" (viz poukazování na hrozbu řecké cesty ze strany ODS před krajskými volbami v roce 2012 či ze strany ČSSD příslib zrušení poplatků v nemocnicích před krajskými volbami v roce 2008). To v konečném důsledku nutně vede k tomu, že zmíněné politické strany „ztrácejí hodnoty, ztrácí se zakotvení v sociální základně" a „ztrácí se vlastně i onen veřejný prostor, v němž by strany měly působit".

Krátce si rovněž všímá vztahu ČR a Evropské unie, přičemž konstatuje, že v současné době u nás neexistuje jednotná a ucelená koncepce evropské politiky (obojetné či spíše chaotické postoje ve vztahu k evropským institucím, absence základního postoje k EU apod.). Důsledkem pak je mnohdy „přezíravý" a nedůvěřivý postoj centrálních evropských institucí vůči ČR.

Ve třetí kapitole – Případová studie: fakulta právnická Západočeské univerzity v Plzni – se V. Dvořáková formou „zhuštěné komplexní analýzy" pokusila přiblížit (nejen z pohledu předsedkyně Akreditační komise ČR), rekapitulovat, částečně objasnit a uvést do širšího kontextu kauzu „nadstandardního" studia na PF ZČU v Plzni. Nutno konstatovat, že tento cíl byl naplněn – čtenář má možnost seznámit se v přehledu s hlavními aktéry kauzy, jejich rolemi, vzájemnými vazbami a kontakty (nutno podotknout, že nejsou záměrně – mimo děkana PF ZČU J. Zachariáše a proděkana M. Kindla – uváděna konkrétní jména), způsobem vytváření klientelistických sítí, jejich fungování a v neposlední řadě i částečného napojení na tzv. podsvětí.

Závěrečná pasáž, nazvaná Cesta ke změně, je uvozena subkapitolou Co s tím, v níž se pokouší najít východiska z neutěšené situace – tj. „jak se pokusit obnovit vládu práva…, jak posílit transparentnost procesů rozhodování (…) a obnovit základní důvěru ve fungování společnosti“, politiky a institucí. V následujícím textu je naznačeno, kdo může tyto změny realizovat, co nezbytně musejí uvedené změny obsahovat a v neposlední řadě, jak vůbec je možno takové změny prosadit. Autorka vyjadřuje naději, že podobné změny jsou v rámci ČR reálně uskutečnitelné, avšak zároveň vyslovuje obavu, že „tam, kde se vytvoří propast mezi politiky a občany, tam se ztrácí možnost nalézt ‚dobré‘ řešení. Čím hlubší je propast, tím vyšší je pravděpodobnost, že nastoupí radikální podoba komunikace mezi společností a politikou“.

Co říci závěrem? Shrneme-li obsah a formu publikace, která rozhodně nemá ambice být striktně odborným (vědeckým) textem, ale je naopak určena (srozumitelnou a přístupnou formou) široké veřejnosti, nezbývá než konstatovat, že jde o zdařilý autorčin počin představující reflexi současné nepříliš utěšené politické situace (s navazujícím exkurzem týkajícím se přehledné, zároveň však nijak vyčerpávající, analýzy mediálně známé a frekventované kauzy plzeňské právnické fakulty) a zároveň nastiňující možné cesty, které vedou či by mohly event. vést k nápravě věcí veřejných.

Kontakt na autora recenze:

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

KRÁKORA, Pavel a kol. *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu.*
Praha: Nakladatelství Epocha 2011. 128 s.

Tomáš HUBÁLEK

V posledních letech se stále více ukazuje, že koncept multikulturní výchovy ve školách bude muset doznat určitých změn. Inspirací, a to nejen pro pedagogy, se může stát výše jmenovaná publikace, kterou v edici Erudica (s vlastní vědeckou radou) vydalo Nakladatelství Epocha.

Celkem devět českých, ale i zahraničních autorů se snaží nahlížet na problémy střetávání odlišných kultur v různých časových obdobích a snaží se čtenáři poskytnout jak četné teoretické, tak samozřejmě také praktické informace. Právě zkušenosti tří zahraničních autorů ze Slovenské, Polské a Maďarské republiky nahlížejí na téma multikulturality jinou optikou a činí publikaci zajisté hodnotnější a inspirativnější.

Například J. Oborný ve svém textu analyzuje postoj a zkušenosti Slovenské republiky s menšinami, jazykovými problémy v komunikaci různých etnik a odrazu těchto témat v kurikulárních dokumentech ve školství. Zajímavé je bezesporu představení části výzkumu týkajícího se projevů rasismu ve škole, který byl realizován v roce 2008. Podobnou problematikou – tedy sledováním výuky v jazyce menšin a etnik – se zabývá také polská autorka M. Świder. Na příkladu konkrétního regionu (Opole) přehledně uvádí, kolik škol vyučuje v jiném než v polském jazyce. Z uvedených dat se můžeme mimo jiné dozvědět, že se v tomto regionu učí jen v jazyce německém na 345 základních školách a gymnáziích (s. 96). Poslední z trojice zahraničních autorů – Z. Huszár se věnuje kohezi a vzdělávání dospělých v Maďarské republice. Díky tomu, že je čtenáři zprostředkovávaná zkušenost i cizích autorů, můžeme

pokládat jeden z cílů publikace – aktuální informovanost z regionu střední Evropy – za naplněný.

Jak již bylo naznačeno, předkládaná kniha obsahuje také několik kapitol věnujících se problematice multikulturality v historickém kontextu. Jsou to zejména texty P. Krákory, P. Kopečka a G. Medveďové. Zatímco první autor čtenáře seznamuje s osudy početně nejvíce zastoupenými menšinami na našem území prakticky již od středověku, P. Kopeček se věnuje monotematicky dějinám Rómů v českých zemích až do konce druhé světové války. G. Medveďová popisuje ve svém příspěvku zajímavou historickou situaci. Prostřednictvím dobového tisku charakterizuje, jak vnímali olomoučtí Němci vyhlášení Československé republiky 28. října 1918. Pro pedagogy jsou tyto kapitoly přínosné zejména kvůli vysoké informační hodnotě a mohou pomocí nich svým žákům přiblížit mnohdy nelehké osudy různých etnik na našem území.

Naopak zcela soudobou situací se zabývá taktéž trojice autorů – a sice A. Staněk, T. Jarmara a D. Labischová. A. Staněk, jako autor první části knihy, uvádí čtenáře do problematiky a nejprve charakterizuje klíčové pojmy – multikulturalismus, kulturalismus a transkulturalismus. Následně čtenáři na základě realizovaného výzkumného šetření předkládá různé informace k zamyšlení. D. Labischová poté rozebírá některé stereotypy a předsudky společnosti vůči menšinám i na pozadí interkulturního vzdělávání. Jak autorka uvádí, vůči předsudkům „se oproti dříve prosazovanému cílenému ‚potírání' uplatňuje spíše přístup založený na vědomé reflexi interkulturních postojů a jejich kultivaci" (s. 73). Tento postup lze jen doporučit k realizaci v edukačním procesu. T. Jarmara se rozhodl téma participace v politickém životě zpracovat čistě prakticky. Nejprve popisuje jednotlivé nástroje přímé demokracie v právním řádu České republiky a následně tyto transformuje do podmínek školy, a přibližuje je tak žákům.

Celkově lze publikaci hodnotit pozitivně. Hlavní cíle se autorům podařilo naplnit a čtenář získá mnoho hodnotných informací. Především učitelé společenskovědních předmětů pak ve svých hodinách mohou využít celé pasáže z jednotlivých kapitol a přimět své žáky kriticky posuzovat předkládaná fakta. Také po formální stránce nelze autorům ani redakci nic vytknout. Pozitivní integrální dojem dokreslují abstrakta jednotlivých kapitol v anglickém jazyce a v samém závěru také místní a jmenný rejstřík. Drobnou výtku lze snad mít jen k provázanosti jednotlivých textů, které snad mohly být v tomto ohledu lépe koncipovány.

Kontakt na autora recenze:
Mgr. Tomáš Hubálek
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: hubalek.tom@seznam.cz

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele Výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství Epocha, 2011, 131 s.

Pavlína VAŠÁTOVÁ

Kniha Antonína Staňka *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele Výchovy k občanství* vznikla za podpory projektu GA ČR GP406/09/P126 „Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie".

Než zaměříme pohled na samotnou publikaci, je potřeba říci několik slov k samotnému autorovi. Antonín Staněk (1966) v současné době působí jako zástupce vedoucího na Katedře společenských věd Univerzity Palackého v Olomouci. Dlouhodobě se ve své činnosti zaměřuje na žákovské parlamenty, výchovu k evropanství. Je mimo jiné i autorem těchto publikací: *Evropská dimenze a výchova k občanství*, *Výchova k občanství a evropanství*.

Výchova k občanství má v českých školách nezastupitelnou úlohu. Právě v tomto předmětu jsou nejvíce patrné změny, se kterými se muselo naše školství vyrovnat po roce 1989. Jsou to jednak změny v obsahu výuky a odstranění koncepce Výchovy k občanství před sametovou revolucí, jednak změny, kdy předmět musel reflektovat globální svět, Evropskou unii. Kniha je rozdělena do sedmi částí.

Kapitola první: Měnící se tvář současné školy

Rok 1989 je charakteristický řadou změn, které se dotkly i školství. Mění se koncepce, v současné době se mění i forma technologií. Autor dále popisuje dva důležité mezníky ve školství, které se staly základem pro další směřování školství (rok 2001 a 2005). V této kapitole se rovněž zmiňuje o trendech v současném školství. Těmi jsou především úbytek žáků a testování.

Kapitola druhá: Společenský význam výchovy k občanství

Autor publikace reflektuje důsledky společenských změn na podobu výchovy k občanství, kdy často lokální a globální změny znamenají ztrátu základních jistot. Se ztrátou základních jistot je spojena řada problémů v naší společnosti, jako např. solidarita. Se vstupem do Evropské unie se objevil nový problém, a to je chápání národní a evropské identity. Autor v této části upozorňuje na úzkou propojenost společnosti a koncepce výchovy k občanství. V další části kapitoly je čtenáři představen záměr výzkumu, kdy objektem výzkumu je učitel výchovy k občanství působící na nižším, resp. vyšším sekundárním stupni vzdělávání.

Kapitola třetí: Výchova k občanství v základním vzdělávání

Revoluce vedle řady změn ve společnosti, politickém systému s sebou přinesla i změnu obsahu výuky společenských věd na českých školách. Záměrem této části publikace je poukázat na změny, které přináší školská reforma. Stručně jsou zde vymezeny historické kořeny občanské výchovy v našem vzdělávacím systému.

Z hlediska vyučování výše uvedeného/zmiňovaného předmětu se stal klíčový tzv. Malý školský zákon. Tímto zákonem se zavedl předmět občanská nauka a výchova, který byl po roce 1948 přejmenování na občanskou nauku. Dalším významným mezníkem se stal rok 2004, kdy v platnost vstoupil Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Kapitola 4: Výchova k občanství a její učitelé

Kapitola se zaměřuje na osobnost učitele. V úvodní části kapitoly je nastíněn stručný vývoj učitelského povolání v českých zemích. Státní kurikulární dokumenty kladly důraz na prohlubování učitelovy osobnosti. Před rokem 1989 se uplatňoval středoevropský přístup, charakteristický především tím, že se výuka v předmětu zaměřovala na předání

poznatků o politických a právních systémech. První pojetí výchovy k občanství se v našich zemích zrodilo pod vedením P. Piťhy. Nejvýraznějším rysem tohoto pojetí je naprosto nové chápání vztahu státu a občana. Podle autora knihy se v současné době koncepce Výchovy k občanství v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání orientuje na žáky v sociální realitě a na možnosti začleňování se do různých společenských vztahů atd.

Kapitola číslo pět: Role učitelů při vzdělávání k aktivnímu demokratickému občanství

Občanství je třeba vnímat jako vnitřně složitý, bohatě strukturovaný multidimenzionální sociální jev, který je složen z těchto dimenzí: občanská, politická a sociální. Ve výchově k občanství je nutno zaměřit se na občanství jako na každodenní žitou zkušenost.

Úkolem výchovy k občanství je vychovávat jedince odpovědné za vlastní jednání. Výchova k občanství by v této souvislosti měla být výchovou k odpovědnému občanství.

Kapitola číslo šest: Paradoxy v teorii a praxi výchovy k občanství

Autor se v této části věnuje paradoxním situacím, se kterými se pedagogové setkávají. Přibližuje šest výchovných paradoxů E. Finka (paradox první – pochybování, paradox druhý – bezmocnost mocného, paradox třetí – rozpor ideálu a skutečnosti, paradox čtvrtý – socializovaný individualista, paradox pátý – zotročování, paradoxt šestý – změna nezměnitelného. Další část kapitoly seznamuje čtenáře s výstupy z předvýzkumu k projektu „Žákovské parlamenty a participace žáků na životě školy“.

Kapitola sedmá: Inovace v oborové didaktice občanského a společenskovědního základu

Výzkumný záměr poukázal na některé problémy: terminologická nekonzistentnost při používání termínů občanská výchova, výchova k občanství a občanská nauka. Další část problémů se týká výuky samotných učitelů výchovy k občanství: problematika s odbornou terminologií z oblasti pedagogiky, respektive obecné oborové a předmětové didaktiky. Následující část je věnována inovacím oborového didaktického občanského a společenskovědního základu.

Publikace je zaměřena do oblasti oborových didaktik. Osobně se domnívám, že v českém pedagogickém prostředí chybí řada výzkumů, které by se dotýkaly společenskovědní oblasti. Autor poukázal na některé problémy, s nimiž se budou muset učitelé výchovy občanství vyrovnat. Zejména se pak jedná o odbornou terminologii.

Kniha je určena pedagogům, studentům oborů učitelství občanské výchovy a základů společenských věd.

Kontakt na autorku recenze:

Mgr. Pavlína Vašátová
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: vasatova.pavlina@seznam.cz

Poznámky