

Sborník

**ze VII. mezinárodní
vědecké konference
studentů
doktorských
studijních programů
v oblasti
společenských věd**

Olomouc, 25. dubna 2018

Tomáš Hubálek (ed.)



Tomáš Hubálek (ed.)

**Sborník
ze VII. mezinárodní vědecké konference
studentů
doktorských studijních programů
v oblasti společenských věd**

Olomouc, 25. dubna 2018

NAKLADATELSTVÍ EPOCHA



**NAKLADATELSTVÍ
EPOCHA**

Tento sborník neprošel jazykovou korekturou a odpovědnost za jazykovou a obsahovou správnost, stejně jako za přesnost uvedených zdrojů, nesou autoři.

Všechny texty v tomto sborníku prošly dvoukolovým anonymním recenzním řízením.

Copyright © Univerzita Palackého, Olomouc, 2018

Copyright © Tomáš Hubálek, Vlado Balaban, Lenka Dobešová, Hana Horáková, Martina Hubálková, Nina Kendrová, Iva Koribská, Lucie Kovandová, Jiří Kropáč, Dominik Marcinkowski, Monika Marut, Lenka Meravá, Tibor Mócik, Tomáš Najbrt, Petr Nohel, Alžběta Rajsiglová, Maria Reisky, Jaroslava Ševčíková, Pavla Šindlerová.

Czech Edition © Nakladatelství Epoque, Praha 2018

ISBN 978-80-7557-168-7

Obsah

OBÁLKA	1
COPYRIGHT	3
MÉDIA.....	6
Methods of the U. S. media manipulation in the 20th century	7
<i>Tibor Mócik</i>	
Algorytm Kosińskiego w działalności Cambridge Analytica w kontekście wyborów prezydenckich w USA	17
<i>Monika Marut</i>	
RELIGIONISTIKA.....	26
Chiliasm in the First Centuries of the Christian Church.....	27
<i>Hana Horáková</i>	
Mýtický antikrist jako figura i instituce.....	35
<i>Tomáš Najbrt</i>	
FILOZOFIE.....	46
Current criticisms of Schopenhauer's ethics	47
<i>Lenka Meravá</i>	
HISTORIE.....	54
Vliv KSČ na Československý rozhlas od konce 60. do poloviny 70. let 20. století.....	55
<i>Lenka Dobešová</i>	
Vývoj českého nástupnického práva.....	63
<i>Petr Nohel</i>	
Několik poznámek o historické antropologii	78
<i>Lucie Kovandová</i>	

Vznik Československa pohledem českých a slovenských studentů	86
<i>Martina Hubálková</i>	
Karnawał Solidarności w świetle wybranych tytułów prasy zachodniemieckiej (sierpień 1980 – grudzień 1981).....	96
<i>Maria Reisky</i>	
Opozycja polityczna w świetle eseistyki Adama Michnika z lat 1976–1985.....	105
<i>Dominik Marcinkowski</i>	
DIDAKTIKA SPOLEČENSKÝCH VĚD	115
Sociální pedagogika ve vztahu k současnému systému řeckého školství... ..	116
<i>Iva Koribská</i>	
Paradoxy výchovy a jejich reflexe ve výchovně vzdělávacím procesu.....	124
<i>Pavla Šindlerová</i>	
Vliv praktické výuky humanitních předmětů na formování vybraných aspektů profesního přesvědčení učitele.....	131
<i>Jaroslava Ševčíková</i>	
Vybraná témata v etické výchově z pohledu pedagogů	141
<i>Alžběta Rajsiglová</i>	
Tvorivý učiteľ ako dôležitá súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu	149
<i>Nina Kendrová</i>	
Diverzita společenského pojetí identity začínajících učitelů na vysoké škole	156
<i>Jiří Kropáč, Vlado Balaban</i>	
TIRÁŽ	165

Média

Methods of the U. S. media manipulation in the 20th century

Metódy manipulácie amerických médií v 20. storočí

Tibor Môcik

Summary: The article is focused on methods of manipulation of the U. S. media in the 20th century. In the introduction we define the issue of media manipulation theoretically and shortly describe its usage in the USA. Then we present four selected methods of media manipulation and apply them to the particular examples within the period, mentioned above.

Key words: mass media, manipulation, methods, the United States of America, agenda of media

Anotace: Článek pojednává o metodách manipulácie amerických médií v dvadsiatom storočí. V úvode teoreticky vymedzujeme problematiku mediálnej manipulácie a stručne popisujeme jej používanie na území USA. Následne predstavujeme štyri vybrané metódy mediálnej manipulácie a aplikujeme ich na konkrétne príklady z vyššie uvedeného obdobia.

Klíčová slova: masmédiá, manipulácia, metódy, Spojené štáty americké, mediálna agenda

1 Introduction

The United States of America with its system of media still nowadays have a serious impact on setup of mass media at the other continents, especially in Europe, where media have quite free access to each other and they often collaborate with North American mass media, considering the sharing of articles (e. g. in Slovakia it is co-operation of „Denník N“ with Washington Post¹). Beside that, the U. S. media also

¹ Denník N: Prečo sú na webe Denníka N zamknuté aj články z Washington Postu? Available

usually influence the European ones by methods they apply when creating the articles and in the journalism as such. However, it is important to realize, that the U. S. media had its predecessors in the „old“ Europe (esp. in the UK) and only after that they developed by themselves until now.

Together with qualitative development of the U. S. media were unfortunately also their methods of manipulation developed. That is actually the topic of this article, focused on the 20th century.

Zasępa sees a manipulation as „a certain way of influencing a person or a community, by which their opinions and values change without realizing it.“ A person/people are thus sure, that they changed their opinions or behavior by themselves, but in fact they are manipulated by – in this case – an author of the article or report. A manipulation is therefore often misunderstood as a persuasion. The important difference between them is a fact, that, regarding the persuasion, both sides – persuading and persuaded – should know about it. However, if there is a „secret persuasion“, it is possible to speak about a method of manipulation.²

The manipulation of media is nowadays possibly perceived as an integral part of society, but the very first indications of it can be seen more than a century ago.

Zasępa mentions an example of „innocent“ and superficial manipulation in U. S. media of 1860s, when Lord Selvin came to official visit to the New York City as the UK representative. One of the first questions of journalists to him was: „Which nightclub in our city do you want do visit?“ And Lord Selvin, trying to respond humorously and swiftly, answered: „And are there any nightclubs?“ The day after that some newspapers published articles with titles like: „The representative of Her Majesty is interested only in nightclubs!“ or „The first question of Lord Selvin was, if there were any nightclubs in the NYC!“³

Nowadays we can consider this example as an innocent joke, but as we have already mentioned, the U. S. mass media developed and so did their methods of manipulation.

2 War propaganda

Throughout the 20th century there were various events which outreach was global, but also the other ones, which were (on the first sight) concerning only the USA, but their coverage was, due to geopolitical position of the U. S., also worldwide. Their process was (to the certain extent) influenced and reflected by the U. S. mass media. One of the former events were both world wars. The propaganda was inseparable

at: <https://dennikn.sk/808215/preco-su-na-webe-dennika-n-zamknute-aj-clanky-z-washington-postu/> [cit. 2018-02-14]

² ILOWIECKI, Maciej; ZASĘPA, Tadeusz. *Moc a nemoc médií*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, 2003. ISBN 978-80-2240-740-3, p. 35

³ Ibid, p. 33

part of them. In this article we present it on the example of WWI as the first method of manipulation. According to Ftorek, U. S. citizens at first refused to take part in it as a country and so did the U.S. president Woodrow Wilson – the outreach of the war was European at that time. The situation changed rapidly after unlimited submarine war, which was started by Germany in 1917 and which got the boats of independent states (incl. the U. S: ones) into threat. Based on this situation, in April 1917 the war between the USA and Germany is declared. In accordance with it, the propaganda of Committee on public information started to work. As a part of the propaganda, there was a contrast between the pacifist U. S. and „warlike“ Germany, whose soldiers „kill the Belgian women and children.“ In the campaign a legendary poster of Uncle Sam with text: „I want you to the U. S. Army!“ was used. The U. S. mass media also took part in this propaganda. It was finally successful – the public opinion was turned in favor of declaring the war. Ftorek states, that due to this campaign a word „propaganda“ lost in majority of U. S. citizens its former meaning of influencing the opinion, sharing the idea, belief or opinion into a rude word, full of manipulation and lie.⁴

3 Deliberate accusation

Manipulation and propaganda persisted even in post-war period in domestic and foreign issues as well. One of the issues, which were discussed in the U.S. media massively in this period, was so-called McCarthyism. It is an example of deliberate accusation method, which rests upon defamation of political opponents or institutions by (usually) fake information and accusations. This kind of manipulation is relatively an old one and it is often applied as „insinuation“ – a deliberate stirring of suspicion or snitching (often fake) to destroy someone’s political reputation.⁵

The name of „McCarthyism“ is derived from the surname of former Wisconsin senator Joseph McCarthy. An affair was closely connected with a post-war U.S. social atmosphere, which was quite anti-Soviet and anti-communist. Senator McCarthy decided to find „inner enemies“ in the U.S., who were said to have direct or indirect connection on the USSR and communism. According to Toinet, the top of this „inquisition“ was reached during the McCarthyism, but the process started earlier – in 1947 and ended in 1957, or partially up to 1960 s. This affair escalated an anti-communist stance of American society to the maximum. On the other hand, it cannot be compared with Nazi or Stalinist cleansing and according to American

⁴ FTOREK, Jozef. *Public relations jako ovlivňování mínění: Jak úspěšně ovlivňovat a nenechat se zmanipulovat*. 3.vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 80-247-1903-0, p. 22-24

⁵ ILOWIECKI, Maciej; ZASEPA, Tadeusz. *Moc a nemoc médií*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, 2003. ISBN 978-80-2240-740-3, p. 88

Civil Liberties Union the level of freedom improved in this period.⁶ Another factor, which contributed to this atmosphere, were numerous post-war strikes, which were in one month (February 1946) stronger than in 1943 and 1944 as a whole. As a result, a so-called Taft-Hartley law was adopted. In this law, the communism was connected with labor union and it stated, that „each elected labor union representative has to swear, that he/she is not a member of communist party or its affiliates and does not believe or claim the overthrow of the U.S. government violently or by any other unconstitutional means.“ Toinet identifies this law as contradictory to the freedom of thought, which is guaranteed by the first amendment of the U.S. constitution and as a „witch-hunt“, which strengthened an atmosphere of fear in the country. After a number of similar subsequent events, the U.S. president Harry Truman declared in 1947 so-called „Truman doctrine“, within which he enforced the verification of loyalty of U.S. executive representatives and staff.⁷

As we have already mentioned, senator McCarthy contributed to this atmosphere in 1950, when during the speech in the local Republican women's club in West Virginia stated the following sentence: „I have here in my hand a list of 205—a list of names that were made known to the Secretary of State as being members of the Communist Party and who nevertheless are still working and shaping policy in the State Department.“ However, he never showed this list, but the other one with only 108 people without their names (only with other identification marks), 57 of which really worked in the State Department. Moreover, the list did not contain only people, accused of communist propaganda. In 1950, a Tydlings committee to find out the background of people, disloyal to the U.S., was appointed. During its existence, McCarthy submitted to the committee nine people, from which only four really worked in the department.⁸ Due to his behavior, McCarthy soon had a lot of enemies; one of them was even President Truman, who lost control over the event and senator's supporters considered him as weak. Even the next president, Dwight Eisenhower did not protest about McCarthy's manners (despite of the support of the President from Washington Post daily). In fall 1953 McCarthy even started to attack the U.S. Army soldiers; e.g. he accused General Zwicker of approving the promotion of communist-minded dentist Irving Peressa (although in fact he was sent to civilian). He even claimed, that this general is not worth wearing an uniform. The army intervened and accused the senator of effort to gain inappropriate benefits for one of his assistants. The issue continued by public hearings which were broadcasted live

⁶ TOINETOVÁ, Marie-France. *Hon na čarodějnice: McCarthismus*. Praha: Themis, 1999. ISBN 80-85821-75-3, p. 7-9.

⁷ Ibid, p. 22-25

⁸ Ibis, p. 29-31

by ABC. According to Toinet, during these hearings McCarthy performed as a person, not hesitating to attack anyone- Although the report from the hearings did not accept evidences of any party of the dispute in general, television broadcasts from public hearings caused a loss

of support for McCarthy. Therefore, Toinet claims that McCarthy was „popular“ mostly due to the press, which promoted and partially supported his accusations.⁹ The senator knew, how to work with mass media and journalists. He could provide information to them in the moment, when they where suitable to publish. Moreover, McCarthy's position legitimized the issues like the mentioned „list“ of 205 employees of State Department with rumored connection to the USSR. Due to mutual competition of the U.S. newspapers they did not have time to verify his claims, and thus they were published without it.¹⁰ Accusations of McCarthy was at first criticized in liberal press only mildly (if ever), but when he started to attack at the U.S. Army soldiers, the criticism strengthened. The other mass media reject this „witch-hunt“ from the start – i.e. dailies Washington Post and Saint Louis Post Dispatch and Time weekly.¹¹ McCarthy died in 1957 at the age of 49.

4 Concealment of uncomfortable information

The third type of manipulation, which is possible to apply for American media reality of the 20th century, is the concealment of uncomfortable information. Although at first sight it is relatively easy to reveal and it is usually used in totalitarian regimes, this method is often used in the media of democratic countries as well.¹²

As an example of this method we can mention media coverage of elections in three Central American countries in 1980s, which American philosopher Noam Chomsky analyzed. By his opinion, the level and extent of news coverage of elections in this kind of countries depends on stance of U.S. executive to them. Chomsky selected three countries – Nicaragua, El Salvador and Guatemala. In 1980s the political situation in these countries was quite similar. While „Nicaragua was being subjected to regular border incursions by the U.S.-organized and supplied contras,“ El Salvador was „in the midst of a combination civil conflict and externally... organized and funded counterinsurgency war“ and Guatemala „had evolved into a counterinsurgency state with permanent warfare.“ In spite of these information Chomsky states, that

⁹ TOINETOVÁ, Marie-France. *Hon na čarodějnice: McCarthismus*. Praha: Themis, 1999. ISBN 80-85821-75-3, p. 32-37.

¹⁰ Ibid, p. 74-76

¹¹ Ibid, p. 78-80

¹² ILOWIECKI, Maciej; ZASEPA, Tadeusz. *Moc a nemoc médií*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, 2003. ISBN 978-80-2240-740-3, p. 80

„conditions for democratic elections were the most favorable in Nicaragua where, unlike the other two countries there was not a mass murdering of some part of the population by army and it was the only country, in which the unrest came solely from abroad.¹³ In El Salvador and Guatemala, in contrast to Nicaragua, there were assassinations of journalists and suppressing the freedom of the mass media. Chomsky admits, that the „media in Nicaragua have been under government constraint,“ but according to him „it should be noted... that Nicaragua is under foreign attack and in a state of serious warfare.“¹⁴ Both in El Salvador and Nicaragua there also was a fatal violence of political rights and possibility to participate on elections actively.¹⁵ In the U.S. media, however, these facts were not reflected and in case of El Salvador, they put to the fore high turnout on election, which took place there in 1982. For instance, Warren Hoge from New York Times highlighted the role of Salvadoran army during the election, because, as he wrote in his article, „members of the military are not allowed to vote, and the armed forces are pledged to protect voters from violence and to respect the outcome of the contest. According to Chomsky, however, these elections were undemocratic and the mass media in this case ignored mass killings and violence, committed by Salvadoran army.¹⁶

In case of the U.S. media covering the elections in Guatemala in 1984 and 1985, they relied almost solely on sources from U.S. officials and observers from the USA. Opinions of domestic rebels, churches, freedom organizations and common citizens of Guatemala were not in U.S. media reflected. For example, the Guatemala Bishops' Conference „issued pastoral statements that suggested in no uncertain terms and with detailed arguments that conditions in the country were incompatible with a free election.“ According to Chomsky, this information was not published in the U.S. mass media before election; after election, it was published in New York Times, but it was not put into a wider framework as an issue, concerning the (past) elections.¹⁷ Author of this article in New York Times, Stephen Kinzer published in this newspaper one more article, which Chomsky denoted as „one of the low points of his journalistic career.“ In this article Kinzer indicated, that elections in Guatemala established an electoral model for Nicaragua, arguing that during his visit in Nicaragua new Guatemalan president Vinicio Cerezo supported local dissident forces.

¹³ HERMAN, Erward; CHOMSKY, Noam. *Manufacturing consent: The Political Economy of the mass media*. New York: Pantheon Books, 2002. ISBN 0-375-71449-9, p. 91,92

¹⁴ Ibid, p. 97-99

¹⁵ Ibid, p. 100-105

¹⁶ HERMAN, Erward; CHOMSKY, Noam. *Manufacturing consent: The Political Economy of the mass media*. New York: Pantheon Books, 2002. ISBN 0-375-71449-9, p. 108-110

¹⁷ Ibid, p. 110-113

The article ends with a quote from an opposition figure, that „Ortega is... the last president in Central America who wears a military uniform.“ However, according to Chomsky, Kinzer did not notice, that „army power can not be read from whether the head of state wears a uniform“ and that elections in Nicaragua were in fact more democratic than Guatemalan one, because in Guatemala rebels were not allowed to participate on elections neither actively nor passively.¹⁸

In Nicaragua the elections were held in November 1984. In the U.S. media Chomsky noticed almost completely different level of covering them in comparison with elections in Guatemala and El Salvador. As a potential reason of this fact it is possible to mention negative stance of U.S. government and President Ronald Reagan to so-called Sandinistas, who at that time governed in Nicaragua and in the following elections there was a „threat“ of their confirmation and legitimacy. The U.S. officials at first accused Sandinistas of failing to hold an election, but then they strived to have it either postponed or discredited – and so did the U.S. mass media. American weekly Time informed about absence „of official delegations of observers from the major western democracies“ (including the USA), but he did not mention the presence of more than 450 observers „with super credentials, observing more freely and at greater length than the official U.S. observers in El Salvador and Guatemala.“ The other important U.S. media covered the Nicaraguan elections similarly; Stephen Kinzer from New York Times ignored the observers' report, which declared that the Nicaraguan elections „were more open than in El Salvador in the sense that more people were able to take part; that the opposition did not fear for their lives.“ None of the U.S. big media did not also cite the report of Irish observers, according to which some observers from the other countries noticed too little enthusiasm of voters during the elections in Nicaragua. This is probably caused by too long queues in front of the polling stations. The absence of official U.S. observers actually caused, that while covering the Nicaraguan elections, the U.S. mass media relied even more on U.S. government sources. In connection with these elections, Time wrote about „a piece of theatre for Sandinistas“ and even about the voters' apathy. However, media did not take into account the fact that in contrast to El Salvador and Guatemala, in Nicaragua there was not a compulsory election attendance.¹⁹

One of the main stories, pertracted in the U.S. media, regarding the Nicaraguan elections, was – by Chomsky alleged – struggle of Arturo Cruz to „induce the Sandinistas to create an open system in which he would be able to compete fairly, the failure of the Marxists-Leninists to make adequate concessions, Cruz's refusal to compete, and the subsequent „exclusion“ of the main opposition.“ For New York Times, the

¹⁸ Ibid, p. 115,116

¹⁹ Ibid, p. 116-119

elections without Cruz were even a „sham.“ Chomsky, however, guesses that Cruz was a potential candidate only for the U.S. media and his aim was not real and serious. The already mentioned Irish delegation claimed that the support of Cruz was marginal within the electorate and thus in imbalance with extent of news covering of him in the U.S. mass media.²⁰

Chomsky made a research in this issue, in which he analyzed articles, published in New York Times prior to Salvadoran and Nicaraguan elections and their topic affiliation. Results showed that in case of Salvadoran elections New York Times ignored the basic conditions, necessary for democratic process of elections (freedom of press, assembly and the extent of limitation of right to be voted). In case of Nicaraguan elections covering there was a reverse trend and in the newspaper especially articles, regarding the conditions, crucial for democratic process of elections were published.²¹

5 Political correctness

The last type of manipulation we apply to the American media of the 20th century is the phenomena of political correctness. This term was firstly used in the USA, but its roots are relatively old. The origin of this word lies upon scientific fact, that the language we speak to each other, defines to a great extent a reality we perceive. However, later it got a negative connotation in connection to the language, used in totalitarian regimes. According to Zasepa, the political correctness in democratic regimes can change into intellectual and moral terror within which pressure groups gain their political goals through the media.²²

As examples we can present cases, which described former CBS News journalist Bernard Goldberg in his book „Bias“. For instance, he stated that the Gannett publishing house in 1990s published a directive for its 75 magazines and newspapers, according to which they always have to have in its articles at least one source from ethnical and national minorities. Accordingly, there were some curious situations, where a reporter from Greenville News searched for his article about meal, prepared at Jewish holiday Hanukkah a source from Black community. Another absurd examples are two TV reports of Larry Doyle, the CBS News reporter. The former described non-human conditions in one jail in Alabama, however, the television management saw the problem in a fact, that all but one prisoner in this prison were African Americans. The latter report was problematic from the same reason – all the actors of it were Black, but now in a „role“ of people, plundering the shops after a hurricane. The

²⁰ HERMAN, Erward; CHOMSKY, Noam. *Manufacturing consent: The Political Economy of the mass media*. New York: Pantheon Books, 2002. ISBN 0-375-71449-9, p. 125-127

²¹ Ibis, p. 132-137

²² ILOWIECKI, Maciej; ZASEPA, Tadeusz. *Moc a nemoc médií*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, 2003. ISBN 978-80-2240-740-3, p. 70-72

person, who complained for it, was a Black producer from CBS, but it is not a rule. To the great extent there are not the „offended“ minority, which complains, but – as Goldberg names them – liberal elites, which agree with positive discrimination and political correctness, unless it concern themselves or their children.²³ These examples probably sound incredible, but it is necessary to realize that they are not rare even in the European mass media and they are a sad example, where sometimes ends (otherwise right) battle on stereotypes in the mass media.

6 Conclusion

At the end, we would like to notice, that the examples we described in this article are the presentation of methods, by which the U.S. media manipulated the public in the 20th century, but they surely are not all the important methods of manipulation, which the U.S. media „committed“. On the other hand, the U.S. media do not act like this neither as a whole nor anytime. There are a lot of positive examples of U.S. media behavior throughout the 20th century; we just remind the Watergate affair. The affair lied upon the attempt of close colleagues of the U.S. president Richard Nixon to install the eavesdropping device into the offices of opposition Democratic Party in Watergate complex in Washington. Among the people, who, pretending to be plumbers, burgled into this complex was James McCord (former CIA collaborator) and a number of other former CIA collaborators and Cuban immigrants.²⁴ Later, it came out, that McCord also worked for the Committee for the re-election of the President (CREEP). There was a connection to Charles Colson, specific advisor of President Nixon and Howard Hunt, his expert advisor. However, Colson was not only the advisor of the president, but he also worked as so-called hatchetman. His task was to „write up and publish slanderous news about „unfriendly“ people, political competitors of his „boss“ without respecting the ethical and moral rules.“²⁵ To a certain extent, a hatchetman is a predecessor of current fake news spreading on social networks and various websites. The journalists confirmed in this affaire a status of „democracy watchdogs“ and especially two of them – Carl Bernstein and Bob Woodward helped in exposing the actors of the affair and uncovering the considerable part of crimes, connecting with it. Like in the „McCarthyism“ age, also at that time they were journalist from Washington Post, who became a target of criticism from the U.S. officials. The speaker of White House Ronald Ziegler named these journalists „miserable writers, who forcibly try to

²³ GOLDBERG, Bernard. *Jak novináři manipulují : stanice CBS očima svého reportéra*. Praha: Ideál, 2005. ISBN 80-901017-8-X, p. 91-93

²⁴ BOROVIČKA, Václav Pavel. *Prípád Watergate*. Bratislava: Obzor, 1977. ISBN 65-011-77, p. 18,19

²⁵ Ibid, p. 20

make a sensation“ and accused them of already prepared attempt to discredit Nixon and the U.S. government as a whole. Woodward and Bernstein were finally awarded by the Pulitzer Prize.²⁶ The Washington Post played a similar positive role during the „McCarthyism“, when its journalists were not affected by seditious statements of the senator McCarthy and they criticized his activity from the start. McCarthy, as well as Nixon’s speaker twenty years later, opposed this newspaper strongly – literally said, they became a part of his method of deliberate accusation. The U.S. media generally behaved professionally, too, while covering the very first moments of breaking news of worldwide reach (terrorist attacks, natural disasters, etc.). Therefore, by our opinion, it does not mean that the manipulation would be a common working method of the U.S. mass media, but on the other hand it is not a rare phenomenon, what can be proved by still lowering trust of (not only) the U.S. citizens in them.

7 List of literature

- BOROVÍČKA, V.P. *Prípád Watergate*. 1. vyd. Bratislava: OBZOR, 1977. 363 s. ISBN 65-011-77.
- FTOREK, J. *Public relations jako ovlivňování mínění: jak úspěšně ovlivňovat a nenechat se zmanipulovat*. 3. vyd. Praha: GRADA, 2012. 165 s. ISBN 978-80-247-1903-0.
- GOLDBERG, B. *Jak novináři manipulují: stanice CBS očima svého reportéra*. 1. vyd. Praha: IDEÁL, 2005. 227 s. ISBN 80-901017-8-X.
- HERMAN, E., CHOMSKY, N. *Manufacturing consent: The Political economy of the mass media*. New York: Pantheon Books, 2002. 412 s. ISBN 0-375-71449-9.
- ILOWIECKI, M., ZASEPA, T. *Moc a nemoc médií*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, 2003. 183 s. ISBN 978-80-2240-740-3.
- TOINETOVÁ, M-F. *Hon na čarodějnice: McCarthismus*. Praha: Themis, 1999. 174 s. ISBN 80-85821-75-3.

8 Contact on the author

Mgr. Tibor Môcik

Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka

Celouniverzitné pracovisko

Katedra politológie

Študentská 2

911 50 Trenčín

Email: tibimocik@gmail.com

Školiteľ: doc. PaedDr. PhDr. Marcel Lincényi, PhD.

²⁶ Ibid, p. 21

Algorytm Kosińskiego w działalności Cambridge Analytica w kontekście wyborów prezydenckich w USA

Monika Marut

Streszczenie: Niniejszy artykuł jest przeglądem i syntezą informacji i wydarzeń, jakie miały związek z algorytmem służącym do mikrotargetowania osób na podstawie analizy pozostawionych śladów cyfrowych w sieci. Algorytm, opracowany przez Michała Kosińskiego, został wykorzystany przez firmę Cambridge Analytica, co w następstwie doprowadziło do afery na skalę międzynarodową i podważyło wiarygodność wyborów z 2016 w Stanach Zjednoczonych oraz działalność samego serwisu społecznościowego Facebook.

Słowa kluczowe: Cambridge Analytica, Christopher Wylie, kampania Donalda Trumpa, Facebook, algorytm Kosińskiego

Cel badawczy: celem jest przedstawienie sposobu wykorzystania danych użytkowników Facebooka poprzez analizę dostępnych danych, w tym możliwych okoliczności wygranej Donalda Trumpa.

Metody badawcze: wykorzystana metoda badawcza to studium przypadku tj. analiza konkretnej sytuacji, w celu jej lepszego zrozumienia.

Wprowadzenie

Opracowany przez Michała Kosińskiego algorytm do analizy cyfrowych śladów użytkowników Internetu został wykorzystany przez analityka danych Aleksandra Kogana, który na podstawie tego algorytmu zbierał dane użytkowników oraz ich nieświadomych niczego znajomych za pośrednictwem serwisu Amazon Mechanical Turk. Odbываło się to za pomocą Facebooka. Dane te następnie zostały sprzedane brytyjskiej firmie Cambridge Analytica (CA), określającej się jako specjaliści od wyborów. Z metodologii wspomnianej firmy korzystał w swojej kampanii obecny prezydent USA Donald Trump. Po nieco ponad roku na jaw wyszła afera na skalę

międzynarodową, związana z nieautoryzowanym dostępem CA do danych około 87 mln użytkowników Facebooka z USA. W rezultacie CA została zamknięta, toczą się liczne postępowania wobec firmy, a wiarygodność Facebooka znów została poważnie zachwiana.

Pytania badawcze, które należałoby zadać na tym etapie to przede wszystkim: Czy, a jeżeli tak, to jaki był udział Michała Kosińskiego w działalności Cambridge Analytica? Skąd wspomniana firma weszła w posiadanie danych o 87 mln użytkowników Facebooka? Czy metody działania Cambridge Analytica były legalne? Czy tego typu kampanię można nazwać etyczną?

Niniejszy artykuł został zainspirowany faktem, że Donald Trump od ponad półtora roku jest prezydentem USA, więc warto pochylić się nad kulisami jego zwycięstwa wokół którego wciąż istnieje wiele kontrowersji, zwłaszcza, że sam temat nie został wnikliwie omówiony w tradycyjnych mediach. Wydarzenia z ostatnich dni pokazały jednakże, że firma CA, z którą wiąże się zwycięstwo Trumpa oraz Brexit, jest także od niedawna kojarzona z poważnym podważeniem wiarygodności Facebooka. Dlatego też niniejszy artykuł dotyczyć będzie nie tylko bieżących i dynamicznie rozwijających się wydarzeń związanych z CA, ale i samych początków, których należy szukać na Uniwersytecie Cambridge. Artykuł ten będzie zatem przeglądem i syntezą dotychczasowych informacji na temat algorytmu, który wykorzystany został przez firmę CA między innymi podczas kampanii prezydenckiej obecnego Prezydenta USA Donalda Trumpa. W miejscu tym można zastanowić się, czy Donald Trump wygrał wybory prezydenckie dzięki pomocy brytyjskiej firmy Cambridge Analytica. Jest to jedynie hipoteza, gdyż wokół tego zagadnienia narosło wiele pytań, na które raczej niemożliwe jest uzyskanie konkretnej odpowiedzi, z racji zawłości tematu i tajności pewnych zagadnień.

Czym jest algorytm Kosińskiego

Na początek należy sięgnąć do początków działalności Michała Kosińskiego – psychologa i analityka zbiorów danych (tzw. *data scientist*), którego głównym obszarem badań są cyfrowe ślady, jakie pozostawiają ludzie podczas użytkowania cyfrowych platform i urządzeń²⁷. Momentem przełomowym w karierze Kosińskiego było przyjęcie go do Centrum Psychometrii²⁸ na Uniwersytecie Cambridge, gdzie razem z kolegą ze studiów, Davidem Stillwellem, wstawili małą aplikację na Facebooka,

²⁷ <http://www.michalkosinski.com/> (dostęp z dnia 09. 04. 2018).

²⁸ Cytując za Mańkowską, specjalizującą się w zakresie metodologii badań empirycznych w psychologii: „Problematyka psychometryczna koncentruje się wokół zasad konstruowania, stosowania i obliczania wyników testów psychologicznych“. M. Mańkowska, *Wprowadzenie do psychometrii*, Lublin 2010, s. 9.

którego sposób działania w tamtych latach (2008) nie był tak skomplikowany jak dziś²⁹.

Aplikacja, którą Kosiński wraz ze swoim kolegą umieścili na Facebooku, nazywała się *MyPersonality*. Za jej pośrednictwem użytkownik mógł wypełnić część pytań z kwestionariusza OCEAN, mierzącego i określającego osobowość. (ang. *Big Five personality traits*), czyli najczęściej stosowanego modelu w psychologii akademickiej, stworzonego przez Paula Costę i Roberta McCrae, obejmującego pięć wymiarów osobowości tj. ekstrawersję, ugodowość, sumienność, neurotyczność i otwartość na doświadczenia³⁰.

Sama nazwa kwestionariusza OCEAN również pochodzi z języka angielskiego i odnosi się do danej osobowości człowieka, gdzie O oznacza *openess* (odnosi się do wyobraźni, kreatywności, ciekawości, tolerancji, politycznego liberalizmu i uznania dla kultury); C oznacza *conscientiousness* (sumienność, która jest cechą ludzi dobrze zorganizowanych, wiarygodnych, konsekwentnych, planujących, szukających osiągnięć i dążących do długoterminowych celów); E oznacza *extraversion* (mierzy skłonność do poszukiwania stymulacji w świecie i wyrażania pozytywnych emocji); A oznacza *agreeableness* (ludzie ugodowi skupiają się na utrzymaniu pozytywnych stosunków społecznych, są przyjaźni, współczujący i chętni do współpracy); N oznacza *neuroticism* (skłonność do doświadczania negatywnych emocji, emocjonalnej niestabilności, skłonności do doświadczania stresu i nerwowości)³¹.

Kwestionariusz OCEAN dostępny jest w języku angielskim na stronie Kosińskiego i jego współpracowników³². Na stronie tej dostępna jest także możliwość dobrowolnego przesłania swojego profilu na Facebooku na podstawie cyfrowych śladów (*Big Data*), jakie ludzie zostawiają poprzez swoje konkretne zachowania w sieci i tym samym możliwe jest określenie swojego profilu psychologicznego, cech osobowości – właśnie na podstawie facebookowej aktywności³³. Termin *Big Data* nie ma sprecyzowanej, konkretnej definicji, a pierwsze skojarzenie ma związek z dużą ilością danych. Jerzy Surma, będący m.in. ekspertem od analiz *Big Data*, twierdzi, że

²⁹ H. Grassegger, M. Krogerus, *The Data That Turned the World Upside Down*, [online]: https://motherboard.vice.com/en_us/article/mg9vvn/how-our-likes-helped-trump-win (dostęp z dnia 09. 04. 2018).

³⁰ W. Strus, J. Ciecuch, *Poza Wielką Piątkę – przegląd nowych modeli struktury osobowości*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2014, tom 19, nr 1, s. 18.

³¹ R. Lambiotte, M. Kosinski, *Tracking the Digital Footprints of Personality*, „Proceedings of the IEEE”, 2014, Vol. 102, No. 12, December, s. 1934-1935.

³² <https://applymagicsauce.com/> (dostęp z dnia 10. 04. 2018).

³³ Obecnie możliwość ta jest, jak to określa serwis, jest *tymczasowo niedostępna* na stronie Kosińskiego, co prawdopodobnie ma związek z aferą CA i wyciekiem danych z Facebooka, o których mowa będzie w dalszej części artykułu.

„gwałtowny rozwój mediów społecznościowych (...) spowodował dostęp do olbrzymich zbiorów danych i w efekcie zainicjował zjawisko opisywane potocznie jako *Big Data*. *Big Data* (...) może być opisana za pomocą trzech charakterystyk: duży wolumen danych, dostępność w czasie rzeczywistym intensywnego przyrostu danych oraz duża różnorodność formatów danych, np. tekst, zdjęcia, pliki audio i video”³⁴.

Właśnie na podstawie tego typów danych przez długi czas Kosiński i jego zespół dopracowywali swoje modele, dzięki czemu w roku 2012 naukowiec dostarczył już konkretnych dowodów naukowych, według których na podstawie 10 facebookowych lajków algorytm może ocenić osobowość człowieka trafniej niż kolega z pracy; na podstawie 70 lajków – algorytm dokonuje oceny lepiej niż przyjaciel; na podstawie 150 – lepiej niż rodzice; a na podstawie 250 do 300 – lepiej niż partner życiowy, przy czym 100 do 200 lajków pozwala określić poglądy polityczne dowolnej osoby z kilkuprocentowym marginesem błędu³⁵.

Należy jednak mieć świadomość, że samo nieużywanie Facebooka nie zapewni nam anonimowości w sieci, bowiem cyfrowe ślady ludzie tworzą i zostawiają przez cały czas, mając konto internetowe w banku, robiąc zakupy, podróżując. Nasze smartfony są kopalnią wiedzy o nas i zbierają nasze dane nawet wtedy, kiedy nie jesteśmy tego do końca świadomi, niemniej jednak to sieci społecznościowe są miejscami, gdzie użytkownicy zostawiają najwięcej cyfrowych śladów. Algorytm dostrzeże każdy ślad, a z czasem będzie znał użytkownika lepiej niż on sam siebie.

Wykorzystanie algorytmu w praktyce

W roku 2014 z Kosińskim nawiązał kontakt Aleksandr Kogan, twierdząc, że jedna z firm jest zainteresowana metodą i chciałaby uzyskać dostęp do bazy danych, zgromadzonych w ramach aplikacji *MyPersonality*³⁶. Kogan ujawnił, że chodzi o brytyjską firmę *Strategic Communication Laboratories* (SCL), która w ówczesnym czasie oferowała działania marketingowe, bazując na modelach psychologicznych³⁷. Na stronie internetowej SCL w zakładce *Capabilities* firma opisuje profil swojej działalności, przedstawiając się jako światowy lider w zbieraniu i zarządzaniu danymi strukturalnymi i niestructuralnymi; analizowaniu danych (m.in. poprzez korzystanie z profili psychograficznych); komunikacji (firma korzysta z tradycyjnych kanałów

³⁴ J. Surma, *Cyfryzacja życia w erze Big Data. Człowiek, biznes, państwo*. Warszawa 2017, s. 23.

³⁵ J. Żakowski, *Jak politycy wykorzystują algorytmy, by zdobyć nasze głosy. Internetowy Frankenstein*, [online]: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1690344,1,jak-politycy-wykorzystuja-algorytmy-by-zdobyć-nasze-glosy.read> (dostęp z dnia 10. 04. 2018).

³⁶ H. Grassegger, M. Krogerus, op. cit.

³⁷ Firma zakończyła swoją działalność 1 maja br., a względem firmy Cambridge Analytica była przedsiębiorstwem „matką”.

komunikacji, ale także z docelowych kanałów takich jak media społecznościowe); ich ocenie (korzystając z zaawansowanych sposobów oceny zgromadzonych danych firma jest w stanie wykazać skuteczność swojego sposobu działania na poziomie odbiorców udostępnionych przez nią treści)³⁸. Przedstawiony w tak ogólny sposób zakres działania SCL nie wzbudza podejrzeń, ale już przeczytanie, że misją firmy jest „stworzenie” odpowiedniego, pożądanego zachowania u ludzi lub zmiana zachowania poprzez badania, dane, analizy i strategię dla krajowych i międzynarodowych klientów rządów, którzy stanowią tym samym klientów SCL, takie podejrzania już wzbudza.

Co ciekawe, wspomniana firma twierdziła, że już w 2007 roku organizowała wiece polityczne w Nigerii, by osłabić poparcie dla opozycji w wyborach prezydenckich, wykorzystywała napięcia na tle etnicznym na Łotwie podczas wyborów parlamentarnych z 2006 roku, a przed wyborami w Trynidadzie i Tobago w 2010 roku zorganizowała kampanię „politycznego graffiti”, podczas której stwarzano pozory, że autorami graffiti są młodzi ludzie, dzięki czemu klient SCL mógł „przypisać sobie” słuchanie głosu zjednoczonej młodzieży³⁹.

Niedługo potem Kosiński odkrył, że Kogan wiosną 2015 roku potajemnie zarejestrował własną firmę pod nazwą *Global Science Research* (GSR), by robić interesy z SCL, a przede wszystkim by dotrzeć do zbiorów danych o każdym użytkowniku Facebooka w USA⁴⁰. Z raportu zamieszczonego w „The Guardian” w grudniu 2015 oraz wewnętrznego dokumentu, który jest do dyspozycji „Das Magazin” wynika, że SCL pozyskało metodę modelowania cech osobowości człowieka w mediach społecznościowych właśnie od Kogana na początku roku 2014⁴¹. Wykorzystując usługę crowdsourcingu Amazon Mechanical Turk, Kogan gromadził dane demograficzne (nazwiska, lokalizacje, płeć, polubienia na Facebooku) dziesiątek tysięcy osób. Użytkownikom MTurk płacono około 1 dolara za wypełnienie kwestionariusza osobowości pod warunkiem, że użytkownik udzielił dostępu do swojego konta na Facebooku. Co najważniejsze, zostały w ten sposób przechwycone dane także tych osób, które były znajomymi wypełniających kwestionariusz osobowości, ale tego nie byli świadomi

³⁸ <https://sclgroup.cc/home> (dostęp z dnia 01. 05. 2018).

³⁹ *Firma matka Cambridge Analytica chwaliła się ingerowaniem w wybory już w 2007 roku* [online]: <https://www.forbes.pl/gospodarka/firma-matka-cambridge-analytica-chwalila-sie-ingerowaniem-w-wybory-juz-w-2007-roku/tjbq161> (dostęp z dnia 07. 05. 2018).

⁴⁰ D. Smith, *Democrats call on Cambridge Analytica head to testify again before Congress*, [online]: <https://www.theguardian.com/news/2018/mar/18/democrats-call-on-cambridge-analytica-head-to-testify-again-before-congress> (dostęp z dnia 10. 05. 2018).

⁴¹ H. Davies, *Ted Cruz using firm that harvested data on millions of unwitting Facebook users*, [online]: <https://www.theguardian.com/us-news/2015/dec/11/senator-ted-cruz-president-campaign-facebook-user-data> (dostęp z dnia 10. 05. 2018).

zarówno wypełniający ankietę, jak i ich znajomi⁴². Dane te Kogan przekazał CA, aczkolwiek ta utrzymuje, że usunęła informacje otrzymane od GSR z racji tego, że nie były one pozyskane zgodnie z warunkami korzystania z Facebooka oraz, że dane nie zostały wykorzystane na rzecz kampanii Trumpa. Nie oznacza to jednak, że CA nie miała powiązań ze wspomnianą kampanią, ponieważ z danych Federalnej Komisji Wyborczej wynika, że kampania Trumpa zatrudniła CA w czerwcu 2016 r. i wypłaciła ponad 6,2 mln USD⁴³. Co ciekawe, okazało się, że CA pracowała w kampanii Trumpa naruszając prawo, bowiem amerykański kodeks wyborczy zabrania udziału w kampanii cudzoziemcom⁴⁴.

Cała sprawa powróciła pod koniec roku 2015, kiedy w ramach kampanii *Leave. EU*, prowadzonej na rzecz wyjścia Wielkiej Brytanii z Unii Europejskiej stwierdzono, że wspieranie kampanii internetowej zlecono firmie zajmującej się *Big Data*⁴⁵. Wspomnianą firmą była właśnie CA, której metoda działania opiera się na mikrotargetowaniu poprzez analizę cyfrowych śladów i tym samym określaniu osobowości ludzi. Wszystko to w oparciu o wspomniany model OCEAN, a więc wykorzystanie metodologii opracowanej przez Kosińskiego, który w rzeczywistości nigdy nie miał nic wspólnego z wyżej wymienionymi firmami, a przede wszystkim z ich działalnością.

Sposób działania firmy CA przedstawiony został na dorocznym szczycie Concordia przez samego dyrektora generalnego Alexandra Nixa.⁴⁶ Prelekcja Nixa została opisana jako rewolucyjne podejście do dużych zbiorów danych w globalnych wyborach poprzez odpowiednie targetowanie wyborców, z wykorzystaniem konkretnych modeli i psychologicznego profilowania⁴⁷. Sam Nix, podczas swojego wystąpienia, w sposób pewny, kompetentny i przejrzysty przedstawił metody działania, dotyczące odpowiedniego dopasowania komunikatu w zależności od osobowości wyborcy. Odnośnie pozyskiwania danych o wyborcach prelegent wyjaśniał, że CA kupuje dane osobowe, takie jak dane dotyczące zakupów, członkostwa w klubie, czasopisma, które wyborcy czytają, kościoły do których uczestniczą itp. z różnych źródeł. Nix skończył swoją prelekcję informując zgromadzonych, że jeden z dwóch

⁴² Ibidem.

⁴³ D. Smith, op. cit.

⁴⁴ D. Ćwiklak, *W sieci szpiegów*, [online]: <http://www.newsweek.pl/biznes/ludzie-biznesu/zeznanie-christophera-wylie-ws-afery-cambridge-analytica>, artykuły,425328,1.html (dostęp z dnia 02. 06. 2018).

⁴⁵ H. Grassegger, M. Krogerus, op. cit.

⁴⁶ Concordia jest organizacją, której celem jest aktywne wspieranie, podnoszenie i utrzymanie międzysektorowych partnerstw na rzecz społecznego wpływu.

⁴⁷ <https://www.concordia.net/community/alexander-nix/> (dostęp z dnia 20. 05. 2018).

kandydatów, którzy ubiegają się o stanowisko Prezydenta USA, korzystał z przedstawionej metodologii⁴⁸.

Kampania polityczna nowego typu odniosła sukces, Trump został prezydentem, a świat zareagował różnie na jego wybór, począwszy od określenia wyboru Amerykanów jako katastrofy, poprzez zdezorientowanie, a na uspokajaniu innych kończąc. Od dnia zaprzysiężenia Trumpa świat obserwuje jego prezydenturę i komentuje działania, a przeciwnicy usilnie poszukują konkretnych dowodów na interwencję z zewnątrz w jego kampanii.

Prawdziwy skandal wybuchł jednak 17 marca 2018, kiedy brytyjski dziennik „The Guardian” zaprezentował wywiad z byłym dyrektorem ds. badań w CA – Christopherem Wylie. Wylie, jako informator zdemaskował działalność firmy informując o wycieku danych ponad 50 mln użytkowników Facebooka do firmy, dla której pracował⁴⁹. Jest to jednak zbyt obszerne zagadnienie, by wyjaśniać je na łamach niniejszego artykułu, a świadczy o tym chociażby fakt, że były pracownik CA w marcu 2018 zeznawał ponad 3 godziny przed komisją brytyjskiego parlamentu, a dyrektor generalny Facebooka Mark Zuckerberg w kwietniu 2018 był przesłuchiwany przez komisję Senatu USA przez ponad pięć godzin.

Wnioski

Choć panuje powszechne niedowierzanie co do wygranej Donalda Trumpa, to nie jest możliwe wysunięcie wniosku, że obecny prezydent wygrał wyłącznie dzięki działalności w jego kampanii firmy CA. Sam Nix, z wiadomych powodów, nie potwierdza tego faktu, aczkolwiek nie zaprzecza ewentualnym działaniom, jakie CA podjęła w kampanii Trumpa, by pomóc mu wygrać. Pewny natomiast jest fakt, że Kosiński nie brał udziału w opisanych procederach, a jego algorytm został wykorzystany w nieetycznym celu, pomimo tego, że w swoich artykułach ostrzegał on o możliwych konsekwencjach. Mimo to niektórzy nadal winą obarczają bezpośrednio polskiego naukowca. Winę za wyciek, a uprzednio nieautoryzowane gromadzenie danych ponosi Kogan, który miał z Kosińskim kontakt i wiedział o jego odkryciu. Stąd też stwierdzenie, że metody działania zarówno Kogana, jak i CA, nie były legalne, nie zapominając też o fakcie, że według kodeksu wyborczego USA, udział w kampanii podmiotów z innych państw jest zabroniony. Tym samym wątpliwa jest etyczność tego typu kampanii. Nie zmienia to jednak faktu, że opisana tutaj metodologia nie zostanie w przyszłości powielona, a wcześniej odpowiednio dostosowana do konkretnego prawa wyborczego, by nie było ewentualnych zarzutów o brak etyki w postępowaniu.

⁴⁸ *Cambridge Analytica – The Power of Big Data and Psychographics* [online]: <https://www.youtube.com/watch?v=n8Dd5aVXLcC> (dostęp z dnia 20. 05. 2018).

⁴⁹ Mówi się nawet o danych około 87 milionów użytkowników serwisu.

Wykorzystane źródła

- Cambridge Analytica – The Power of Big Data and Psychographics* [online]: <https://www.youtube.com/watch?v=n8Dd5aVXLCc> (dostęp z dnia 20. 05. 2018).
- Cambridge Analytica whistleblower: ‘We spent \$ 1 m harvesting millions of Facebook profiles* (wywiad z Christopherem Wylie przeprowadzony przez dziennikarkę „The Guardian“) [online]: <https://www.youtube.com/watch?v=FXdYSQ6nu-M> (dostęp z dnia 22. 05. 2018).
- ĆWIKLAK D., *W sieci szpiegów*, [online]: <http://www.newsweek.pl/biznes/ludzie-biznesu/zeznanie-christophera-wylie-ws-afery-cambridge-analytica,artykuly,425328,1.html> (dostęp z dnia 02. 06. 2018).
- DAVIES H., *Ted Cruz using firm that harvested data on millions of unwitting Facebook users*, [online]: <https://www.theguardian.com/us-news/2015/dec/11/senator-ted-cruz-president-campaign-facebook-user-data> (dostęp z dnia 10. 05. 2018).
- Firma matka Cambridge Analytica chwaliła się ingerowaniem w wybory już w 2007 roku* [online]: <https://www.forbes.pl/gospodarka/firma-matka-cambridge-analytica-chwalila-sie-ingerowaniem-w-wybory-juz-w-2007-roku/tjbq161> (dostęp z dnia 07. 05. 2018).
- GRASSEGER H., KROGERUS M., *The Data That Turned the World Upside Down*, [online]: https://motherboard.vice.com/en_us/article/mg9vvn/how-our-likes-helped-trump-win (dostęp z dnia 09. 04. 2018).
- LAMBIOTTE R., KOSINSKI M., *Tracking the Digital Footprints of Personality*, „Proceedings of the IEEE“, 2014, Vol. 102, No. 12, December.
- MAŃKOWSKA M., *Wprowadzenie do psychometrii*, Lublin 2010.
- <https://www.concordia.net/community/alexander-nix/> (dostęp z dnia 20. 05. 2018).
- <https://sclgroup.cc/home> (dostęp z dnia 01. 05. 2018).
- <http://www.michalkosinski.com/> (dostęp z dnia 09. 04. 2018)
- SMITH D., *Democrats call on Cambridge Analytica head to testify again before Congress*, [online]: <https://www.theguardian.com/news/2018/mar/18/democrats-call-on-cambridge-analytica-head-to-testify-again-before-congress> (dostęp z dnia 10. 05. 2018).
- <https://applymagicsauce.com/> (dostęp z dnia 10. 04. 2018).
- STRUS W., CIECIUCH J., *Poza Wielką Piątkę – przegląd nowych modeli struktury osobowości*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2014, tom 19, numer 1.
- SURMA J., *Cyfryzacja życia w erze Big Data. Człowiek, biznes, państwo*. Warszawa 2017. ISBN 978-83-01-19606-6.
- ŻAKOWSKI J., *Jak politycy wykorzystują algorytmy, by zdobyć nasze głosy. Internetowy Frankenstein*, [online]:

<https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1690344,1,jak-politycy-wykorzystuja-algorytmy-by-zdobyc-nasze-glosy.read> (dostęp z dnia 10. 04. 2018).

Kontakt na autora

Mgr. Monika Marut
Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny
Instytut Nauk o Polityce i Administracji
Ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
Email: monika.marut.90@gmail.com
Školitel: dr hab. Prof. nadzw. Krzysztof Łabędź

Religionistika

Chiliasm in the First Centuries of the Christian Church

Chiliasmus v prvních staletích křesťanské církve

Hana Horáková

Summary: This contribution is focused on types of chiliasm in the first centuries of the Church. Chiliasm is the teaching of the Thousand-Year Reign of Christ, the „golden age“ that will come at the end of time. The origin of this teaching is the last biblical book of Revelation of John (chapter 20). The aim of this contribution is to give an overview of interpretations of the Revelation of John 20,1-10 in the first centuries of the Church. Among the ancient Christian writers, who were concerned with the interpretation of this text, we find both the followers (e.g. Justin Martyr) and the opponents (e.g. Origen of Alexandria) of this teaching. Let's recall that the authors of later periods were also inspired by their works. We should recall that authors of later periods were also inspired by their works.

It is a text whose interpretation also shaped the Czech history (the chiliasm of the Hussite Era).

Key words: chiliasm, the Book of Revelation, the Early Church

Anotace: Příspěvek pojednává o typech chiliasmů v prvních staletích církve. Chiliasmus je učení o tisícileté říši Kristově, „zlatém věku“, který má přijít na konci časů. Zdrojem této nauky je poslední biblická kniha Zjevení Janovo (20. kapitola). Cílem příspěvku je podat přehled výkladů textu Zjevení Janovo 20,1-10 v prvních staletích církve. Mezi církevními autory starověku, kteří se výkladem tohoto textu zabývali, nalezneme jak zastánce (např. Justin Mučedník), tak odpůrce (např. Órigenés z Alexandrie) tohoto učení. Připomeňme, že z jejich práce čerpali i autoři pozdějších období. Jedná se o text, jehož interpretace utvářela také české dějiny (chiliasmus husitů).

Klíčová slova: chiliasmus, Zjevení Janovo, raná církev

1 Introduction

Millennialism (Greek equivalent „chiliasm“) is a term used to describe and interpret a certain type of belief about the future. This concept originated in the Christian spiritual tradition. It is derived from the term „mille“, which comes from Latin and means „thousand“ (similarly „chiliasm“ is derived from Greek „chilioi“, that means „thousand“, too). In the Christian thinking, this term is reserved for the Thousand-Year Reign of Christ and his Saints based on a description of the canonical book of Revelation of John 20,1-10.⁵⁰ Although this term has a Christian origin, it is used to mark similar phenomena that occur in other spiritual traditions and, in addition to theologians, it is used by historians, religionists or sociologists of religion.⁵¹

American historian of religion Catherine Wessinger has created a general definition of millennialism that says – millennialism is „belief in an imminent transition to a collective salvation, in which the faithful will experience well-being, and the unpleasant limitations of the human condition will be eliminated. The collective salvation is often considered to be earthly, but it can also be heavenly. The collective salvation will be accomplished either by a divine or superhuman agent alone, or with the assistance of humans working according to the divine or superhuman will and plan“⁵².

Wessinger distinguishes two types of millennialism – the catastrophic millennialism and the progressive millennialism. In Protestant theology in the 19th century appear two different terms, *premillennialism* and *postmillennialism*. These terms are used more often. Premillennialism means the belief that a thousand years of happiness will come with the second coming of Christ (who will come at the beginning of this period). Christ comes before the Millennial Reign, and with his coming „Heaven on Earth“ will emerge. The Savior will be again physically present, and the whole world will enjoy the abundance of good that his rule will bring. Proponents of this teaching see this world usually very negatively and pessimistically. The world is bad and will be even worse, until the time when Christ personally intervenes, and all the pains of the world he will resolve at one point.⁵³ On the other hand, postmillennialism means the belief that the time we live in is the millennium that will be completed by Christ's coming. Proponents of this doctrine are optimistic, and try to live as

⁵⁰ Cf. Biernot, Vojtíšek, Lukeš, Ostránský, 2012, p. 7

⁵¹ Cf. Biernot, Vojtíšek, Lukeš, Ostránský, 2012, p. 7

⁵² Wessinger, 2011, p. 5

⁵³ Cf. Spilsbury, 2005, p. 83

Christians spiritually, and to make ever greater acts of good, and prepare in this way the Kingdom of God on Earth.⁵⁴

Premillennialism, which is inspired by Gospels, the Book of Revelation of John, and apocryphal Jewish apocalyptic literature, played a major role in the life of the Church, especially in the first five centuries. Later, however, the Church authorities enforced the conviction that the canonical texts relating to the Thousand-Year Reign of Christ should be interpreted allegorically, and the idea of realizing the earthly blissful empire should be rejected. This teaching is called *amillennialism* and has become dominant (over the previous two – premillennialism and postmillennialism) thanks to the person of Augustine of Hippo, who represents the leading authority in the Roman Catholic theology at this point till today.⁵⁵

The interpretations of the Book of Revelation are difficult and controversial. The aim of the contribution is to give an overview of interpretations of the Revelation of John 20,1-10 in the first centuries of the Church. Let's recall that there are many postmodern approaches to this text nowadays.⁵⁶

2 Millennialists of the 2nd and 3rd centuries

2.1 The first millennialists and Eusebius of Caesarea

The first known millennialists of the 2nd century are **Papias of Hierapolis** and **Cerinthus**. Unfortunately, none of their texts survived. We know only some of their citations from the works of Eusebius of Caesarea and Irenaeus of Lyon. Church historian **Eusebius of Caesarea** held the position of criticism of millennialism, and even denied the Book of Revelation as a canonical. Eusebius argued that heretic Cerinthus wrote the Book of Revelation and falsely published as Apostle John. He criticizes Cerinthus, that he conceived millennial kingdom of Christ on earth so much mammonish. He describes him as a man desiring earthly pleasures. He was interested in „abdominal satisfaction“, revelry, drinking, forbidden relationships, and other things that should make his teaching attractive.⁵⁷

Eusebius' critique of the second millennialist, **Papias of Hierapolis**, does not sound as sharply as against the heretic Cerinthus. Papias claimed that after the resurrection of the dead, the thousand years would come when Christ appeared physically on this earth and reigned with his saints. According to Eusebius, Papias had only „limited reason“ because he did not understand the teaching of the apostles

⁵⁴ Cf. Spilsbury, 2005, p. 83

⁵⁵ Cf. Biernot, Vojtíšek, Lukeš, Ostránský, 2012, p. 13

⁵⁶ Cf. Lukeš, 2012, pp. 419-432

⁵⁷ Cf. Mackerle, 2005, p. 28

who spoke in mystical and symbolic language.⁵⁸ It is necessary to point out to both millennial proponents that although they speak about the Thousand-year Reign of Christ, they are often inspired elsewhere than in the Book of Revelation John, whether that are Jewish apocryphal texts or their own imagination and fantasy.⁵⁹ Moreover, some authors suspect Eusebius that he tried to connect artificially the Book of Revelation with the millennialism of people depicted in the bad light to discredit this book.⁶⁰

2.2 The variety of interpretations in texts of other authors

The *Epistle of Barnabas* is a book that circulated widely among Christian communities. The author's identity is shrouded in mystery.⁶¹ Researchers differ in the date of this text, most often mentioning the time of writing about 150 AD. The author, who is unapproachable, but the identical name as the companion of the Apostle Paul on his journey, prefers the allegorical interpretation of the millennial empire.⁶² Among the apostolic fathers, Barnabas is the first who talks about the „six periods of time“, each of them takes one thousand years. After them, the seventh age comes when Christ comes and the millennium begins. This Seventh age will be followed by the Eighth age, which already represents a New world. It is obvious that the concept of „cosmic week“ is influenced by Jewish apocalyptics. The Eighth day, however, could have arisen also on the basis of Gnostic concepts, perhaps even of Pythagorean counting mysticism.⁶³

Justin Martyr (89-165 AD) is one of the most important apologists of the 2nd century. But he represents a millennialist, who does not build the faith on this teaching. In his *Apologies*, he did not mention the belief in the millennial kingdom, because it could be a sign of anarchy and support a feeling against the Roman Emperor. In the *Dialogue with Trypho the Jew* (chapters 80 and 81) on the contrary mentions this teaching, and he does not hesitate to describe in detail his description of the restoration of Jerusalem, since he was aware that, in nearly a hundred years after the destruction of the Second Temple, Christianity would become attractive for the Jew.⁶⁴

⁵⁸ Cf. Mackerle, 2005, p. 29

⁵⁹ Cf. Mackerle, 2005, p. 29

⁶⁰ Cf. Mackerle, 2005, p. 30

⁶¹ Cf. Erdmann, 2005, p. 145

⁶² Cf. Biernot, Vojtíšek, Lukeš, Ostránský, 2012, p. 101

⁶³ Cf. Biernot, Vojtíšek, Lukeš, Ostránský, 2012, p. 101; cf. Erdmann, 2005, p. 149

⁶⁴ Cf. Mackerle, 2005, p. 30; cf. Erdmann, 2005, p. 136-137; cf. Hill, 2015 [online]

Irenaeus of Lyon (cir. 130–202 AD) was a Christian thinker and martyr and essentially the most important theologian of the second half of the 2nd century. He was one of the first patristic writers to fight against gnosis by demonstrating his conformity with pagan mythology and philosophy and, on the contrary, its opposition to the teaching of the Old Testament and the New Testament.⁶⁵ His monumental work *Adversus haereses* presents the best Christian polemic against Gnosticism in the Ante-Nicene Period (i.e. the time before the First Church Council of Nicaea in 325 AD).⁶⁶ In the first four books of *Adversus haereses* he studies and refutes the teaching of the heretics, and in the fifth book he deals with the Christian faith and Christian teaching. The work of *Adversus haereses* is the most important source of the millennial interpretations at that time. Irenaeus admits his affection to conceptions of millennialism in Asia Minor. He uses literary exegesis to interpret eschatological and apocalyptic texts.⁶⁷

Irenaeus devotes the description of the millennial kingdom of chapter 32-26 in the 5th book *Adversus haereses*. On the contrary to Justin, Irenaeus understands this faith as an integral part of the Christian faith in salvation, just as Justin fights against gnosis.⁶⁸ Similar as Justin refutes the claim of those who claim that the souls of the dead leave after death to God (these people denied the resurrection of the body). Irenaeus considers physical body to be good because it is created by God.⁶⁹

Montanist Tertullian (160–225 AD) in his debate against the heretic Marcion called *Adversus Marcionem* believed that during the millennium the New Jerusalem would descend from the Heaven, and after the burning of the earth it would last forever. The renewed Jerusalem and the age of the millennial kingdom will begin with resurrection and will last until eternity is established. At that time the bodies will be resurrected in a different state than in heaven.⁷⁰ His conclusions are based on the Book of Revelation John and also on apocryphal book of the Ascension of Isaiah.⁷¹ Tertullian considered it necessary to defend the Christian hope of the millennial kingdom against Marcion, who denied that every Christian might have some hope in the world created by Demiurge. Demiurg as God of the Jews had to

⁶⁵ Cf. Erdmann, 2005, p. 108

⁶⁶ Cf. Erdmann, 2005, p. 109

⁶⁷ Cf. Erdmann, 2005, p. 109

⁶⁸ Cf. Mackerle, 2005, p. 31

⁶⁹ Cf. Irenaeus, 1976, p. 445

⁷⁰ Cf. Biernot, Vojtíšek, Lukeš, Ostránský, 2012, p. 100

⁷¹ Cf. Biernot, Vojtíšek, Lukeš, Ostránský, 2012, p. 100

return the Jews to Palestine, where they could establish their own Messianic kingdom.⁷² We rank Tertullian among the premillennialists.

Hippolytus of Rome (cir. 170–236 AD) wrote extensively about the end times and in his *Commentary of Daniel* applied the idea of a day being one thousand years to history. Hippolyt placed a millennial empire into the 7000-year cosmic week scheme. Christ was born in the year 5500 since the creation of the world, so in 500 AD (= 6000 years from the creation), his second coming will be the beginning of a thousand-year Sabbath.⁷³

Lactantius (cir. 250–317 AD) belongs to the scholars who interpreted the millennium literally. His thoughts are partly based on *Sibylline Oracles*. According to Lactantius, the resurrected saints will coexist with mortals. His interpretation also includes the idea of binding Satan for thousands years and the rule of the righteous over the pagan peoples.⁷⁴

Commodianus was a church father who also held a literal interpretation of the Book of Revelation John, and around the year 240 came with the idea that those who died from the martyrdom under Antichrist would live for thousands years and be able to marry and to reproduce.⁷⁵

2.3 Origen of Alexandria and his allegorical interpretation

Millennialism was very popular in Asia Minor, even in the highest ecclesiastical circles. Later, this teaching was pushed to the edge and survived only in heretical movements. Theologians often emphasize Augustine's amillennialism, but before him the **Origen of Alexandria** (185–252 AD) stood up against millennialism. He considered this teaching as absurd. The expectation of the kingdom is, in his opinion, a „Jewish dream“, and therefore he spiritualized all biblical texts concerning millennialism. The Church used Origen's allegorical interpretation of the Scriptures to claim the amillennial thinking that most of the great Churches still hold.⁷⁶

3 Conclusion

The variety of interpretations of the text Revelation of John 20,1-20 reflects the fact that the issue was always very specific, reflecting contemporary and local exegetic

⁷² Cf. DeWaay, [online]

⁷³ Cf. DeWaay, [online]

⁷⁴ Cf. DeWaay, [online]

⁷⁵ Cf. DeWaay, [online]

⁷⁶ Cf. Erdmann, 2005, p. 160-161

trends.⁷⁷ From these interpretations of the authors, it is obvious that most of most of these interpretations had

have in despite of many differences near to (pre)millennialism, which was predominantly expanded in Asia Minor and grew from the roots of Jewish apocalyptic literature, tradition and access to the text. The authors often took the description of the Messianic kingdom for their own interpretive purposes.⁷⁸ In opposite of them stands Origen of Alexandria and his allegorical interpretation, that has become one of the pillars of the opponents of millennialism.

4 Acknowledgements

The study was supported by the Charles University, project GA UK No 1098218 and grant SVV No 260355 (Charles University, Protestant Theological Faculty).

5 References

- BIERNOT, David, Zdeněk VOJTÍŠEK, Zdeněk Jiří LUKEŠ a Bronislav OSTŘANSKÝ. *Konec tohoto světa: milenialismus a jeho místo v judaismu, křesťanství a islámu*. Praha: Dingir, 2012. 172 s. ISBN 978-80-86779-24-9.
- DeWAAY, Bob. *Pre-Millennialism and the Early Church Fathers*. [online] [cit. 2018-04-20] Available online: <<http://cicministry.org/scholarly/sch008.htm>>
- ERDMANN, Martin. *The Millennial Controversy in the Early Church*. Eugene: Wipf and Stock, 2005. 229 s. ISBN 1-59752-446-8.
- HILL, C.E. *Why the Early Church Finally Rejected Premillennialism*. [online] In: Modern Reformation. Volume 17, Number 8, 2015. [cit. 2018-04-20] Available online: <http://thirdmill.org/magazine/article.asp/link/http:%5E%5Ethirdmill.org%5Earticles%5Echu_hill%5Echa_hill.PreMill.html/at/Why%20the%20Early%20Church%20Finally%20Rejected%20Premillennialism>
- IRENAEUS a Jan Nep. František DESOLDA. *Patero kněh proti kacířstvím s některými dodatky*. Praha: Dědictví sv. Prokopa, 1876. 545 s.
- LUKEŠ, Jiří. *Zjevení Janovo, milenialismus a interpretační kontext postmoderny*. Theologická revue. 2012, 83(4), s. 419-432. ISSN 1211-7617.
- MACKERLE, Adam. *První milenaristé a Zjevení sv. Jana*. In: „Teologické studie“ 2/2005 (roč. VI.), České Budějovice, s. 27-37.
- SPILSBURY, Paul. *Trůn, beránek a drak: výklad knihy Zjevení Janova*. Praha: Návrat domů, c2005. 92 s. ISBN 80-7255-111-6.

⁷⁷ Cf. Biernot, Vojtíšek, Lukeš, Ostránský, 2012, p. 99

⁷⁸ Cf. Biernot, Vojtíšek, Lukeš, Ostránský, 2012, p. 100

STALLARD, Mike. *The Shift from Jewish Chiliasm to Christian Chiliasm In the Early Church*. [online] 2009. [cit. 2018-04-20] Available online: <<http://our-hope.org/blog/wp-content/uploads/2009/06/JewishChiliasm.pdf>>

WESSINGER, Catherine. *The Oxford handbook of millennialism*. Oxford: Oxford University Press, 2011. Oxford handbooks. 745 s. ISBN 978-0-19-530105-2.

6 Kontakt na autora

Hana Horáková

Univerzita Karlova

Evangelická teologická fakulta

Katedra Nového zákona

Černá 9

115 55 Praha 1

Email: elektrohana@seznam.cz

Školitel: doc. Jiří Mrázek, Th.D.

Mýtický antikrist jako figura i instituce

The mythical Antichrist as a character and an institution

Tomáš Najbrt

Anotace: Text pojednává souvislost mezi figurou Antikrista a fenoménem mýtu. Popisuje formování obrazu a pojmu Antikrista, proces mytizace, který přispěl k vytvoření tohoto obrazu. Na příkladech, aktualizacích a interpretacích obrazů a symbolů spojených s Antikristem ukazuje vnímání Antikrista v rovině konkrétní figury i v podobě širší, zahrnující celé instituce. Antikrist je představen jako archetyp, který je zejména v křesťanském referenčním rámci zakořeněn v dualismu dobra a zla v obou těchto polohách.

Klíčová slova: Antikrist, mýtus, dualismus, interpretace obrazu, symbol

Summary: The text discusses the connection between the figure of the Antichrist and the phenomenon of myth. It describes the formation of the image and the concept of the Antichrist, a process of creating a myth that participated in creating of this image. On examples, updates, and interpretations of images and symbols associated with the Antichrist, shows the perception of the Antichrist as a particular figure and also shows the wider view including whole institutions. Antichrist is introduced as an archetype, which is in the Christian frame of reference primarily rooted in the dualism of good and evil in both these positions.

Key words: Antichrist, myth, dualism, image interpretation, symbol

1 Základní východiska a cíle

Vzhledem k míšení pojmů a posunu jejich významů je na úvod třeba přesněji vymezit téma článku. Etymologie pojmu antikrist, kdy anti-Kristus je proti-kladem Krista, odkazuje pouze ke křesťanskému, popřípadě židovsko-křesťanskému pojetí,⁷⁹ kterého se budu držet. Zároveň tuto postavu považuji za postavu mýtickou. Na tom, že Antikrist je protipólem křesťanského Krista, panuje široká shoda, což je možné doložit z řady uváděných zdrojů. Názory se ovšem různí na konkrétní podobu Antikrista, dobu a formu jeho působení. Někteří autoři ztotožňují Antikrista s konkrétní historickou postavou nebo institucí, jiní teprve předpokládají jeho brzký příchod, další očekávají jeho působení v blíže neurčené budoucnosti. Nelze pominout ani míšení různých tradic od židovské apokalyptiky až po národní mýty a pověry, tradice a lidové představy a interpretace, včetně těch současných. Mým cílem je ukázat, že Antikrist je natolik rozšířeným a mocným archetypem, že může naplnit jak roli konkrétní postavy, tak celé instituce nebo, ještě obecněji, určité filosofie či principu.

Mýtus považuji za narativní strukturu, která zpracovává určité téma a to dlouhodobě z pohledu jednotlivce i celého lidského společenství. Pracuje s archetypy, psychologickými vzorci a strukturami, které jsou vlastní lidskému psychologickému systému obecně. Ve své dizertační práci⁸⁰ vycházím z pojetí C. G. Junga a považuji mýtus za psychologický fenomén, který ovlivňuje a vysvětluje existenci člověka. Nejde tedy o pověru nebo ryze fantazijní vyprávění či fabulaci, ale propojení nahromaděných lidských zkušeností s jejich emocionálním zpracováním a následnou interpretací včleněnou do určitého referenčního rámce, tradice a kultury. Na postavě Antikrista chci zároveň ukázat mechanismy procesu mytizace, který se podílí na vnímání a prožívání konkrétních historických okamžiků a jejich následné interpretaci.

2 Formování obrazu a pojmu Antikrista

Obraz a pojem Antikrista se v průběhu času formovaly postupně. Základem pro jejich rozvíjení byla díla popisující od počátku křesťanství protivenství, pohromy a hrůzy, které čekají na lidstvo před koncem dějin. V průběhu doby se pak Antikrist stal obecnou definicí pro tělesnou, materiální a hříšnou část stvoření a alegorií společenského a zejména církevního úpadku.⁸¹ To je obecný rámec, v jehož prostoru se vytvářely různé konkrétní obrazy Antikrista. Důležitým prvkem je také časovost

⁷⁹ Postava historického Ježíše pojednávána v evangeliích je za Krista, tedy Spasitele, považována pouze vyznavači křesťanského náboženství.

⁸⁰ Mýtus jako psychologický fenomén a jeho význam pro moderního člověka z pohledu C. G. Junga

⁸¹ CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013. str. 21

a předpoklad „konce času“, tedy konečnost materiálního, hmotného světa. Pohled na konec času, který zprostředkovává eschatologie a apokalyptika, nebo naopak absence tohoto výhledu, může osvětlit společenské vnímání historie, chápání zla, společenské sebeporozumění⁸² a zároveň proces vytváření mýtu. Časovost souvisí nepřímo také s otázkou vzniku a existence zla a tedy i postavy Antikrista. Formování obrazu Antikrista tedy nepočítá pouze s minulostí a přítomností, ale i s budoucností.

V historických výkladech a interpretacích vycházely různé středověké Antikristovy „životopisy“ jednoznačně ze struktury života Ježíše Krista. Postupně vznikla Antikristova „vita“, jakési „evangelium naruby“ nebo v jistém smyslu „mýtus o Antikristu“. Skutky i vizuálním ztvárněním napodobuje Krista a jejich vzájemná podoba je velmi nápadná. Antikristův komplexní životopis jako první sepsal a zpopularizoval francouzský opat a „zkušený hagiograf“ Adso z Montier-en-Der v 10. století na základě předcházející tradice. Využil hagiografických modelů a popsal Antikrista jako „anti-světce“. Postupem času se konkrétní obrazy a představy o Antikristu ustálily na široce přijímaném základu a začaly být obecně platnými.⁸³ Tento proces můžeme nazvat procesem „mytizace“. Jde o přirozený fenomén, který souvisí právě s vnímáním a interpretací historie samotným člověkem a společnostmi, které vytváří.⁸⁴

3 Proces mytizace

Mýtus je možné chápat jako narativní strukturu, která není závazná a mění se v závislosti na recepci.⁸⁵ I přes tuto relativní volnost se ale drží pevných základů a využívá jednotné mechanismy a principy. Mýtus pracuje s archetypy, tedy v lidském psychickém systému uloženými komplexními obrazy a modely konkrétních lidských zkušeností kolektivního charakteru. Tak je vytvářena určitá obecně zakotvená představa vycházející ze zkušenosti lidského druhu, která je adaptována a aplikována na současné, minulé nebo budoucí dění. Antikrist tak může být viděn v osobě prezidenta nebo v osobě papeže, který jedná jinak, než by odpovídalo představám konkrétní skupiny lidí. Tyto (dogmatické) představy dávají jasný rámec tomu, jak by měla osoba jednat, a v případě, že se výrazně odchyluje nebo jedná proti tomuto přesvědčení, dochází ke spuštění proudu asociací a obrazů, které ztotožní toto jednání s již známým

⁸² MCGINN, Bernard. *Antichrist: two thousand years of the human fascination with evil*. San Francisco, CA: Harper, c1994, str. 2

⁸³ CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a víze husitské doby*. Praha: Argo, 2013. str. 22-36

⁸⁴ Král Zikmund je např. jednou skupinou vnímán jako reformátor a „zachránce“ církve, druhou pak jako zrádce.

⁸⁵ Texte zur modernen Mythentheorie, (edd.) Wilfried Barner, Anke Detken, Jörg Wesche, Stuttgart 2003, str. 12. in CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a víze husitské doby*. Praha: Argo, 2013. str. 256

mýtickým pravzorem. Příkladem může být biblický oddíl z 2. listu apoštola Pavla do Tesaloniky, který je tradičně spojován s obrazem Antikrista.⁸⁶ Oddíl vlastně neuvádí nic konkrétního a dá se poměrně volně aplikovat na různé situace. Vzhledem k tomu, že se „nepravost“, ať už skrytá nebo zjevná, vyskytuje v dějinách lidské společnosti s cyklickou pravidelností, je přirozené, že zkušenost s tímto fenoménem, je v člověku uložena – ať už toto úložiště nazýváme jakkoli – nebo v předávané tradici přítomna a kdykoli se může stát velmi živou. To je také důvodem, proč spolu mohou korespondovat profetické texty Starého a Nového zákona.⁸⁷

Také podobnost rysů boha⁸⁸ a lidského panovníka, které jim přisuzují sami lidé, je jedním z určujících faktorů pro ztotožnění mýtického obrazu s konkrétními událostmi nebo historickými postavami, ať už v minulosti, přítomnosti nebo i budoucnosti. S tímto tématem také souvisí legitimizace a sakralizace panovnické moci. Hippolyt tak dle kontextu své doby počátku 3. století např. představuje Antikrista jako krvavého tyrana (židovského původu z pokolení Dan), který pronásleduje křesťany a po rozpadu římské říše se má stát vládcem celého světa. Jde tedy o obraz absolutistického panovníka, který má rysy římských monarchů.⁸⁹ V rámci procesu mytizace se také projevuje tendence k individualizaci postav křesťanské eschatologie a jejich historickému ukotvení. Světský panovník je jako pronásledovatel církve ztotožňován např. s jednotlivými hlavami apokalyptického draka.

Dalším z faktorů, který hraje roli v procesu mytizace obecně, je rozsah referenčního rámce, ve kterém se mýtus utváří. V křesťanském rámci se jedná také o eschatologickou pozici, kdy dějiny mají svůj určitý konec. V mýtu o Antikristu je jeho příchod a začátek jeho působení ve světě ne zcela jasně vymezován tak, že se odehraje před definitivním vítězstvím Boží moci a druhým Kristovým příchodem do tohoto světa. Z toho pak vycházejí různé apokalyptické předpovědi o konci světa stanovené na konkrétní termín lidských dějin. Jedná se o archetypové a tradiční schéma vyjadřující zkušenost, že starý svět musí být napřed zničen, aby mohl být

⁸⁶ Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad, 6.vyd., Praha: Biblická společnost, 1992. McGinn tento biblický oddíl považuje za působivé vyjádření konečného nepřítel křesťanů. In MCGINN, Bernard. *Antichrist: two thousand years of the human fascination with evil*. San Francisco, CA: Harper, c1994, str. 5

⁸⁷ Předobrazem „corpus Antichristi“ jako součást „corpus Christi“ tak byl u Tychonia obraz bratrů Ezaua a Jákoba. in: CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013, str. 29

⁸⁸ Frazer dokonce hovoří o dřívějším splývání pojmu božství a královské důstojnosti. FRAZER, James George. *Zlatá ratolest*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007, str. 100

⁸⁹ CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013. str. 28, také in DI NOLA, Alfonso M. *Đábel a podoby zla v historii lidstva*. Praha: Volvox Globator, 1998, str. 203. Také in NEWMAN, John Henry. *Čas Antikrista*. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2011. Současné otázky, str. 82-100.

obnoven ve vyšší dokonalosti.⁹⁰ Jde o Eliadeho velmi dobře zpracované téma mýtu „o věčném návratu“, periodické regenerace času, a obsažené v různých mytologiích, v židovsko-křesťanském kontextu reprezentované např. celosvětovou potopou nebo rituální smrtí starého člověka, po které následuje jeho nové zrození při křtu.

Relativita času a jeho vnímání pak přispívá k procesu mytizace. Také velmi záleží na tom, jaká důležitost je přikládána jednotlivým zdrojům, které přinášejí základní informace. Zda již např. nastalo ono zásadní pronásledování a utrpení, které je popsáno v biblické knize Zjevení jako určení času, podle něhož je možné se orientovat na příchod Antikrista do tohoto světa, nebo zda lidstvo a křesťany toto vše ještě čeká. Pokud tedy vybereme jako základní pramen a zdroj informací Bibli, výstupy našich interpretací tomu budou odpovídat. Pokud budeme vycházet ze středověkých antikristovských životopisů, dojdeme k jinému závěru, k jinému závěru nás dovedou papežské výroky z padesátých let 20. století, které vyvolávají „Satana z paměti dávnych časů.“⁹¹ Všechny tyto proudy ale přispívají a podporují proces mytizace, který je živěn energií archetypu „toho, který stojí proti“, „toho zlého“.

4 Antikrist jako figura i jako instituce

Symbolické nebo morálně-typologické pojetí Antikrista postupně vytlačilo linii, založenou na sibijské, resp. adsonovské tradici zmíněné výše.⁹² S působením Antikrista je ztotožněno např. islámské nebezpečí a Mohamed. Antikrist je identifikován s konkrétní historickou postavou pocházející z oblastí geograficky i kulturně mimo křesťanský svět. Islámské nebezpečí bylo v následujících staletích jasným zosobněním Antikrista a projevů jeho zhoubné činnosti ve světě.⁹³

Pro Luthera byl Antikrist převážně ztotožňován s ďáblem, tedy padlým andělem, který se neprojevuje pouze eschatologicky při posledním soudu, ale zasahuje již nyní přímo v člověku skrze zábrany, tělesnost, úzkosti a pokušení (Anfechtungen), což ale není na překážku jeho kosmicko-mýtickému charakterizování určitou eschatologickou vizí. Ďábel jedná s Božím svolením a je souzen a poražen Kristem.⁹⁴ Newman

⁹⁰ CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013, str. 87

⁹¹ DI NOLA, Alfonso M. *Ďábel a podoby zla v historii lidstva*. Praha: Volvox Globator, 1998, str. 355

⁹² CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013. str. 40, také in DI NOLA, Alfonso M. *Ďábel a podoby zla v historii lidstva*. Praha: Volvox Globator, 1998, str. 203

⁹³ CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013. str. 41. Podobné vnímání i Tataři ve 13. století: in DI NOLA, Alfonso M. *Ďábel a podoby zla v historii lidstva*. Praha: Volvox Globator, 1998, str. 11

⁹⁴ DI NOLA, Alfonso M. *Ďábel a podoby zla v historii lidstva*. Praha: Volvox Globator, 1998,

ve svém „před-katolickém“ období považuje za Antikristova služebníka a jeho nástroj ovlivňující tento svět Tridentský koncil, který odmítnutím dobrých stránek reformace zpečetil spolek římského společenství s Antikristem.⁹⁵

Na těchto příkladech je vidět, že se v přístupu k Antikristu odráží impulzy a proudy, které jsou aktuální pro současnou společnost,⁹⁶ ale také pro aktuální situaci toho, kdo se tímto tématem zabývá. Jak už jsem zmínil, nejen profetické texty, ale i apokalypticko-eschatologické myšlení je nutné vnímat vždy v určitém referenčním rámci, tedy v politicko-společenském kontextu doby. Antikrist je tak často interpretován ve dvou hlavních směrech a to buď figurálně, nebo jako obecné zlo, projevující se v průběhu dějin mnoha různými formami. Z toho pak vycházejí také různé přístupy k boji s Antikristem a formy obrany před jeho působením. Biskupcův Antikrist, definovaný jako všudypřítomné zlo a *corpus mysticum Antichristi*, nemohl být podle jeho představy přemožen pouhým fyzickým bojem a fyzickou zbraní. Čeští Táborité mohli porazit pouze fyzické „Antikristovo vojsko“, ne Antikrista samého. Nad ním může zvítězit až Kristus při svém druhém příchodu do tohoto světa. Přesto Biskupec vnímal velkou potřebu boje a to jak fyzického tak duchovního. Tento přístup ukazuje na mýtické pozadí souboje dvou vojsk, jehož důsledkem byla politická i teologická izolace, ve které se Tábor nakonec ocitnul. I v tomto konkrétním případě tak můžeme hovořit o směsi apokalyptického a politického očekávání.⁹⁷

Koncept, kdy se určité historické události a konkrétní historická místa začlení do příběhu mýtické postavy, vytváří styčné body, se kterými lidská mysl může spojovat určité emoce. Tyto emoce pak vedou k postojům, které se vymykají racionálnímu nebo objektivnímu chápání. Např. že Antikrist, jako mýtická postava, by mohl obnovit jeruzalémský chrám, aby se v něm mohl nechat uctívat jako pravý Mesiáš.

Dalším zajímavým prvkem na mýtu o Antikristu je pak instituce Antikristovy říše, tedy místa, územně-správního celku, nad kterým bude panovat. Newman dochází k poznatku, že církev v době Otců stejně jako církev středověká se nikdy nevzdala nároku, že je naplněním proroctví Izajáše, který mluví o nadcházející „královské říši“. Jenom proto ale zřídí Antikrist svou říši, protože také církev je v naplnění ideje říše Boží, která je obsažena v evangeliu, imperiální mocí; jenom proto se nepřítel lidstva stane v dějinách stejně tak tělesným, protože i Kristus je v dějinách světa tělesně

str. 206

⁹⁵ NEWMAN, John Henry. *Čas Antikrista*. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2011. Současné otázky, str. 24

⁹⁶ CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013. str. 41

⁹⁷ CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013, str. 66 a 91

a jeho Boží Duch spoluzaložil instituci církve.⁹⁸ Opět můžeme vidět, že je k církvi jako k instituci stavěn protipól v podobě instituce vytvořené Antikristem. Antikrist je tedy v tomto pohledu „legií“, jsou to všichni ti, kteří v dějinách představují opozici proti Bohu, proti dobrému.

5 Aktualizace a interpretace obrazů a symbolů spojených s Antikristem

Prezentace a interpretace obrazů je jednou z možných forem výkladu okolního dění, budoucích nebo minulých skutečností. V rámci tohoto postupu je pak uplatňován určitý interpretační kód, kterým může být právě apokalyptický pohled. V souvislosti s Antikristem jde ponejvíce o pohled teologický, který vychází z referenčního rámce nastaveného tradicí a kulturou křesťanské společnosti. Tento rámeček se pak stává hermeneutickým principem ustavujícím jednotný výklad světa. Umožňuje také jasnou vizualizaci, lepší rozlišování a nabízí ostřejší kontury pro určité téma zpracovávané společností. Obrazy umožňují vést jasnou hranici mezi Kristem a Antikristem, mezi církví pravou a církví nepravou, etc.

V souvislosti s Antikristem se velmi často jedná o aktualizaci biblické knihy Zjevení. Jakoubek tak do výkladu této knihy⁹⁹ vnáší interpretaci šelem, které se v textu postupně „vynořují“, jako konkrétních historických osobností a institucí. Jednou ze šelem byl podle jeho výkladu římský král Zikmund Lucemburský, další šelmou pak kostnický koncil. Tedy jak konkrétní jednotlivec, tak instituce.

Pokud je proctví knihy Zjevení vnímáno tak, že se splní do všech podrobností, je za různé figury v této knize možno dosadit vše, co interpret považuje za zlé a špatné, aby bylo toto zlo a špatnost umocněno a podpořeno svědectvím autority Písma. Za Antikrista je tak považován i celý Řím se svou fantastickou zbožností a zároveň krutostí.¹⁰⁰ Mýtické národy a místa Góg a Magóg vystupují jako symboly zastírání a mlčení, které ovládly soudobou církev a byly příčinou strastí, jimiž měla projít.¹⁰¹ Dochází k hypotetickým propojením a vazbám, kdy je např. Praha v koncepci Karla IV. považována za „svaté město“, duchovní centrum říše a sídlo císaře se všemi

⁹⁸ NEWMAN, John Henry. *Čas Antikrista*. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2011. Současné otázky, str. 31

⁹⁹ 13. kapitola.

¹⁰⁰ NEWMAN, John Henry. *Čas Antikrista*. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2011. Současné otázky, str. 16 a 23

¹⁰¹ CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013, str. 75. K tématu také in NEWMAN, John Henry. *Čas Antikrista*. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2011. Současné otázky, str. 115

politickými i spirituálními konotacemi a důsledky, což mělo zcela jistě vliv na zjištěné náboženské citění husitů.¹⁰²

Proces aktualizace a interpretace podporuje rovněž vyzdvihování jednotlivých konkrétních faktů, které ač nejsou pro sdělení nezbytné, jeho vyznění a dopad umocňují. Následně pak dochází k sebe-naplňování proctví. Jedná se o obraz, který určitým způsobem potvrzuje legitimitu k dalšímu jednání,¹⁰³ nebo v jiných případech hagiografický narativ. Právě ve „zjištěných“ dějinných obdobích, za která můžeme považovat např. přelom letopočtu nebo v českých zemích období husitství a první reformace, dochází k aktualizacím a interpretacím obrazů a symbolů obsažených v tradici a společenské zkušenosti. V těchto obdobích je pak také daleko citlivěji vnímána nespravedlnost, kontrast dobra a zla a dochází k zostření posuzování aktuálního mravního řádu. Jsou prezentovány různé výčty katastrof, které čekají lidstvo, předpověď všeobecného úpadku mravů a konce světa, pokud se společnost nezreformuje. V křesťanském referenčním rámci pak bude hrůznému konci předcházet obroda, vláda idealizovaného posledního císaře a následně střet s konečným nepřítelem. Nositeli těchto vizí jsou eschatologičtí proroci. Vědění věcí budoucích nadaný jedinec je nutnou součástí procesu. Díky svému daru poznání je zprostředkovatelem vize Božího plánu, a poskytuje tak možný interpretační vzorec pro pochopení soudobého dění, jehož chod tím zároveň ovlivňuje.

Většinou tyto obecné a typizované analýzy a předpovědi vypovídají mnohé o současném stavu společnosti. Přinášejí zároveň také naději na lepší budoucnost a artikuluji potřebu reformy obsaženou v ostré kritice společnosti, především ale vize obecného „*renovatio, restauratio a reformatio* světa.“¹⁰⁴ Do této argumentační strategie, která je přitažlivým modelem přeneseným na „zjištěnou“ realitu, pak dualismus Kristus – Antikristus, dobro – zlo, zapadá velmi dobře a jako zjednodušující zkratka má velmi široký záběr a je obecně přijímána. Následně jsou pak aktualizace a interpretace proctví, vidění, tradice a autoritativních textů využívány k legitimizaci jimi vyvolaných dějů a k vysvětlení požadovaných nebo již uskutečněných změn ve společnosti.

Apokalyptická proctví o příchodu Antikrista, blížícím se konci jednoho z věků církve a o přechodu do věku jiného byla a jsou v tomto ohledu ideálním médiem k ovlivňování společnosti. V tomto tisíciletí je tak Antikristova (nebo dokonce ďáblova přítomnost) vnímána i v podobě „světskosti“, připodobňování se Církve současnému světu, v rozdělení světa na dva bloky, v nukleární válce, finanční a migrační krizi.

¹⁰² CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013, str. 95

¹⁰³ Podobně jako vytažení meče Excaliburu ze skály králem Artušem.

¹⁰⁴ CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013, str. 106

Všechno toto výše uvedené – a samozřejmě další skutečnosti – je v procesu, který jsem se snažil v tomto textu popsat, možné vnímat jako znamení blízkého konce.¹⁰⁵ Dynamika událostí a změn je kloubena s předem daným Božím plánem, proroctví tak nabývají vzhledem k aktuálním událostem legitimizační a zároveň interpretační funkci.

Dosazování různých vzorců, prekonceptů a archetypů do současné reality,¹⁰⁶ ukazuje mechanismus fungování mýtu a jeho aktuálnost v různých dobách a situacích. Z pohledu člověka vždy existovalo nějaké „zlo“ a nějaké „dobro“. Déšť se dá interpretovat jako dobro seslané vyšší mocí, pokud se jedná o zavlažování úrody, ale také jako zlo v podobě přívalového deště, který způsobí záplavy nebo až potopu. Od těchto vegetačních mýtů nebo tzv. naturmytologie, která vykládá skutečnost jako souboj nebeských těles a jejich vlivu na člověka, se mýtus proměňuje tak, aby jeho prostřednictvím bylo možné popsat současnost. Mýtus Antikrista tyto obecně platné principy a mechanismy naplňuje a v rámci křesťanské mytologie vykládá současnost.

Aktualizace a interpretace obrazů a tedy působení archetypu je možné pouze na základě přijetí v úvodu vymezeného referenčního rámce křesťanství, ve kterém se v dějinách církve odehrává boj mezi Boží mocí a mocí Satanovou. Jinými slovy takto interpretovat antikristovský mýtus může pouze ten, kdo žije v určité hluboce zakoreněné představě sahající až k archetypální úrovni. Pro něj pak mýtus Antikrista není něčím překonaným nebo archaickým, ale ve smyslu výše zmíněného je přirozenou součástí světa. Může se objevovat v různých obměnách a formách, ale jako archetyp zůstává zatím stále přítomen a je doplňován a aktualizován dalšími skutečnostmi, které současná společnost prožívá a zpracovává.

6 Závěr

Pro pochopení mýtu je třeba zohlednit dvě skutečnosti, které charakterizují jako: adaptace archetypu a aplikace archetypu. Adaptace obsahuje mechanismus, který zpracovává určitá témata a naplňuje jimi archetyp, tedy kolektivní vzor, který je základní strukturou určité představy pro lidstvo obecně. Archetyp není konkrétní podobou objektu, neříká konkrétně, jak objekt vypadá, ale shromažďuje všechny jeho podoby a mutace a koncentruje je v jednom bodu. Při aplikaci pak dochází k univerzálnímu použití archetypu a zároveň k většinovému porozumění v rámci modifikací, ke kterým docházelo v průběhu tisíců let, protože lze zahlédnout alespoň některou známou část vedoucí k pochopení. Aplikace tedy umožňuje také projekci špatných lidských

¹⁰⁵ K tématu DI NOLA, Alfonso M. *Ďábel a podoby zla v historii lidstva*. Praha: Volvox Globator, 1998, str. 215

¹⁰⁶ Např. použití mýtického obrazu pro vyjádření současnosti in NIETZSCHE, Friedrich. *Antikrist: pokus o kritiku křesťanství*. 2. vyd. Bratislava: SandS, 1991, str. 7.

vlastností, přání a činů na konkrétní objekt,¹⁰⁷ kterým může být jak konkrétní jedinec, tak skupina jedinců nebo instituce. Protože není možné, aby reálná osoba nebo skupina nebo instituce obsahovala všechny aspekty získané při adaptaci archetypu v průběhu nesmírně dlouhého vývoje, dochází k přenosu na postavu mýtickou, která je zosobněním archetypu a stává se symbolem. V případě antikristovského mýtu je v křesťanském referenčním rámci do mytizačního procesu zapojena dříve existující mytologie a již zmíněný dualismus, tendence k vyvažování protikladů a eschatologie. Tak dochází k vytvoření nového pojmu v rámci křesťanského pojetí světa. Antikrist v sobě nese tolik obsahu, který se shromažďoval velmi dlouhou dobu – a to i obsah z předkřesťanské éry – že je možné jeho moc a důležitost ztotožnit také s institucí, městem, nebo plérómatickým principem. Skrze toto poselství pak člověk může poznávat své minulé, současné i budoucí postoje k principu zla. Antikrist tak může být vnímán jako projekce nebo jako zrcadlo odrážející koncepcce a strach z lidského zla obecně.

Antikrista je tedy možné vykládat jako postavu eschatologicky-mytologickou, konkrétní historickou postavu, instituci nebo jako obecný symbol a archetyp. Podobně lze k Antikristu přistupovat tak, že již do lidského světa a historie vstoupil, nebo se jeho příchod teprve připravuje. Právě různými přístupy a interpretacemi tohoto fenoménu se mýtus kolem postavy Antikrista rozšiřuje a dále prohlubuje. To, že do sebe tento mýtus dokáže vstřebávat různé kulturní tradice a časově podmíněné interpretace různých událostí lidské historie, podle mého mínění ukazuje, že Antikrist je skutečným archetypem umožňujícím vznik mýtu. Může být tedy prezentován různě, a přesto bude obecně srozumitelný pro člověka obecně, protože v sobě zahrnuje stále živé symboly a je srozumitelný pro každého, kdo má zkušenost se zlem a špatností tohoto světa. Toto zlo může být obsaženo jak v konkrétní figuře, tak v celé instituci.

7 Použitá literatura:

- Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad, 6.vyd., Praha: Biblická společnost, 1992
- BUNYAN, John. *O zkáze Antikrista a zabítí dvou svědků*. Jindřichův Hradec: Stefanos, 2016. ISBN 978-80-87081-46-4.
- CAMPBELL, Joseph. *Tisíc tváří hrdiny: archetyp hrdiny v proměnách věků*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-354-4.
- CERMANOVÁ, Pavlína. *Čechy na konci věků: apokalyptické myšlení a vize husitské doby*. Praha: Argo, 2013. Každodenní život. ISBN 978-80-257-1003-6.
- COUPE, L. *Myth*, London/New York: Routledge, 1997
- DI NOLA, Alfonso M. *Ďábel a podoby zla v historii lidstva*. Praha: Volvox Globator, 1998. Garuda. ISBN 80-7207-114-9.

¹⁰⁷ Tedy přemístění subjektivního obsahu na konkrétní objekt.

- FRAZER, James George. *Zlatá ratolešť*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-017-8.
- FUNDA, Otakar Antoň. *Ježíš a mýtus o Kristu*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1276-8.
- HALAMA, Ota. *Otázka svatých v české reformaci: její proměny od doby Karla IV. do doby České konfese*. Brno: Luboš Marek, 2002. Pontes pragenses. ISBN 80-86263-25-8.
- JACOBUS DE VORAGINE. *Legenda aurea*. Praha: Vyšehrad, 1984.
- JUNG, Carl Gustav. *Aion: příspěvky k symbolice bytostného Já*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 2003. Sebrané spisy. ISBN 80-85880-26-1.
- JUNG, Carl Gustav. *Tajemno na obzoru: o fenoménech UFO a mimozemských jevech*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1999, 214 s. ISBN 80-85880-20-2.
- MCGINN, Bernard. *Antichrist: two thousand years of the human fascination with evil*. San Francisco, CA: Harper, c1994. ISBN 0-060-65543-7.
- NEWMAN, John Henry. *Čas Antikrista*. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2011. Současné otázky. ISBN 978-80-7412-091-6.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Antikrist: pokus o kritiku křesťanství*. 2. vyd. Bratislava: Sands, 1991. ISBN 80-900431-9-4.
- SOLOV'JEV, Vladimír Sergejevič. *Legenda o Antikristu: s komentářem Micheliny Tenace*. Velehrad: Centrum Aletti, 1996. Studie. ISBN 80-86045-01-3.
- VONDRÁČEK, Vladimír a František HOLUB. *Fantastické a magické z hlediska psychiatrie*. Bratislava: Columbus, 1993. ISBN 80-7136-030-9.
- WEBER, Max. *Sociologie náboženství*. Praha: Vyšehrad, 1998. ISBN 80-7021-240-3.

8 Kontakt na autora:

Mgr. Tomáš Najbrt
Uruguayská 4, Praha 2, 120 00
e-mail: najbrt.tomas@gmail.com
školitel: doc. PhDr. Zdeněk Vojtíšek, Th.D.

Filozofie

Current criticisms of Schopenhauer's ethics

Súčasná kritika Schopenhauerovej etiky

Lenka Meravá

Anotace: Vo svojej dizertačnej práci sa venujeme téme Fenomén kultúry budhizmu. Schopenhauerova recepcia etiky budhizmu a jej prínos pre modernú spoločnosť. Jej súčasťou sú aj kritiky Schopenhauerovej filozofie, ktorou sa zaoberáme v rámci nášho príspevku. Nedávno sa objavili a niektoré z nich, ak by boli pravdivé by mohli ohroziť Schopenhauerovu etiku, ktorá je založená na súcite. Naším hlavným cieľom bolo zistiť či sa kritika zakladá na pravde, a aký to má dopad na Schopenhauerovu filozofiu. V rámci nepravdivých alebo dobre nepodložených faktov poukážeme na sporné body, ktoré poukazujú na nevierhodnosť dôkazov. V rámci kritiky vysvetľujeme v čom spočíva a ponúkame Schopenhauerovu obranu. Vyberáme tu Schopenhauerove tvrdenia príbuznosti s budhistickou filozofiou. Hoci väčšina komentátorov prijala Schopenhauerove tvrdenia „slepoty“ vôle bez váhania, zdá sa dôležité vziať na vedomie skutočnosť, že je to chyba najmenej z dvoch dôvodov. Prvý, Schopenhauer ju považuje za vhodný objekt morálneho hodnotenia a odsúdenia. Slepá bytosť má menej vedomostí, čo by nemohlo byť. A za druhé – v centrálnych pasážach, ktoré som skúmala je svetová vôľa jasná a bytosť je celým radom ľudských schopností s rozumom a vôľou. Jedným z najzaujímavejších komentárov a kritikov Schopenhauerovho eticko – metafyzického systému je Julian Young, ktorý interpretuje argumenty Schopenhaura takto: neexistuje pluralita bez priestoru a času, pretože existujú v priestore a čase ako cítiace bytosti, ktoré postulujú seba ako subjekty a čokoľvek vnímajú ako objekty. Ak by sme skoncovali s priestorom a časom, nebolo by plurality, pretože tam nebudú žiadne bytosti, ktoré by sme považovali za predmety vnímania objektov. Young nie je presvedčený, že priestor a čas sú obmedzené na plurálny svet, ktorý obývame. Cíti, že by sme ich mohli nájsť aj inde. Po druhé aj keď je Schopenhauerov svet správny a fenomenálny je obyčajnou reprezentáciou. Na základe toho potom môže existovať viac ako jeden spôsob ako vyznať pluralitu a tvrdenia, čísla. Napríklad ich môže existovať niekoľko, ale nie sú v priestore a čase.

Klíčová slova: metafyzika, Schopenhauer, kritika, budhizmus, etika

Summary: In his dissertation we are dealing with the phenomenon of Buddhism culture. Schopenhauer's reception of Buddhist ethics and its contribution to modern society. It also includes criticisms of Schopenhauer's philosophy, which we deal

with as part of our contribution. Recently they have appeared, and some of them, if true, could jeopardize Schopenhauer's ethics based on compassion. Our main goal was to find out whether the critique is based on the truth, and how it affects Schopenhauer's philosophy. In the context of untrue or unfounded facts, we point out the points of contention that point to the non-credulity of the evidence. In the context of criticism, we explain what is behind and offer Schopenhauer's defense. We choose Schopenhauer's allegations of affinity with Buddhist philosophy. Although most commentators have accepted Schopenhauer's claims of „blindness“ of the will without hesitation, it seems important to note the fact that it is a mistake for at least two reasons. First, Schopenhauer considers it a suitable object of moral judgment and condemnation. The blind creature has less knowledge that could not be. And second, in the central passages I have examined, the will of the world is clear, and the being is a whole range of human abilities with reason and will. One of the most interesting commentaries and critics of Schopenhauer's ethical-metaphysical system is Julian Young, who interprets Schopenhauer's arguments as follows: There is no pluralism without space and time, because they exist in space and time as sentient beings who postulate themselves as subjects and perceive anything as objects. If we were to end space and time, there would be no pluralism, because there will be no creatures that we would consider objects of object perception. Young is not convinced that space and time are limited to the plural world we live in. You feel we could find them elsewhere. Second, even though Schopenhauer's world is correct and phenomenal, it is a common representation. Consequently, there may be more than one way to confess plurality and claim numbers. For example, there may be several but not space and time.

Key words: Metaphysics, Schopenhauer, Critique, Buddhism, Ethics

1 Introduction

In this paper, we examine some of the current criticisms of Schopenhauer's ethics and offer defense against them. We provide arguments supporting Schopenhauer's explanation of Buddhist ethics and the basic metaphysical truths of ethics. The criticisms of Schopenhauer include:

- uncertainty as to whether or not the right intellectual knowledge is recognizable/knowable
- and whether Schopenhauer's form of compassion is not mere metaphysical egoism.

In terms of the second criticism, we have objections as to its form, since it has many implications for the stability and credibility of Schopenhauer's system. If the

will is unrecognisable, then why does Schopenhauer make claims on it? If it is recognisable then in what sense is it different from the extraordinary world? If the will is not clear in the world of phenomena, then it is a massive contradiction, that his whole system should rely on these differences. If it is different from the world of phenomena and we can not know anything about it, then Schopenhauer can not make any conclusions about it, including the claim that there is one real intellectual world. Schopenhauer tells us to act with sympathy.

The defence of Schopenhauer is represented by precisely the answers to these critics. The most significant among them is the criticism of the philosopher Julian Young.

2 The ability to identify the will

The ability to identify the will demonstrates the question itself of whether the will is recognisable or not. It is important to note the difference between creating the will and the will. „The will“ in Schopenhauer’s conception is an undifferentiated real intellectual knowledge: a thing is in itself, while „the will“ does not apply to the manifestations of the will of the phenomenal subject, object or world. It looks like Schopenhauer says that the will is recognisable, when he claims that it is blind, purposeless and threatening. Schopenhauer suggests the ability of knowing the will of a thing in itself, which is somehow identifiable through aesthetic contemplation. We forget our individuality, our will, and the continuance of existence as a pure object, as a clear mirror of the object, and we are therefore no longer able to separate the perceiver from the perception, there are, however, two prominent scholars and commentators who see this strand of thought in Schopenhauer as a proof of his belief of the knowable nature of the will, and they are Frederick Copleston, Patrick Gardiner and David W. Hamlyn and Christopher Janaway. Other scholars and commentators, like John E. Atwell, Julian Young, and Bryan Magee, say that a true intellectual knowledge is not knowable. Magee thinks that the strongest arguments are for Schopenhauer’s philosophy, where he says that some passages of any Schopenhauer’s interpretation, that he taught about direct knowledge of common sense, can not be excluded. The will is in ourselves only because it is in everything. But that is not directly accessible to our knowledge.

David Cartwright attempted to synthesize opposing views and points to the main areas of Schopenhauer’s writings. He pointed to the use of Schopenhauer’s terminology – namely the intellectual knowledge / the true knowledge, the will / the will and the thing in itself, which is, in his view, controversial (arguable). And subsequently because it has an impact on the interpretation of Schopenhauer’s compassion. In case the will is unrecognisable, then it has implications for the compassion and the compassion is a key word in this work. He directly verifies both sides of the debate,

which puts us in direct conflict with Schopenhauer. We believe that the answer lies in the restrictions of Schopenhauer, who is able to lose himself in aesthetics or in convincing himself. Schopenhauer notes that „normal“ people can know, but not know „the will“ – to remind us, that „the will“ is the true knowledge and „the will“ represents its phenomenal mirror image. This means that he can only know the will of „the will“, as it is manifested in the phenomenal world – the world of „will“. Schopenhauer says that only a saint may know more than „the will“. Anyone who claims to know more about any more significant detail of the „will“ or the thing in itself, is dismissed as a liar. In accordance with those who declare they know. The first reason for the thing of primal existence is the absolute or anything else, which means they decide to speak... they play a fool, they are vain and boastful or charlatans. Those of us who are not the saints or enlightened people – the vast majority of us – can not know. Therefore, Janaway argues that the true intellectual knowledge is knowable, which is adequate, while Magee said that it is unknowable (because it is unknowable for the rest of us). It should be noted, that Schopenhauer speaks of two worlds (the true intellectual knowledge and the phenomenon of the thing in itself and its representation). There is only one world that is perceived in different ways depending on the level of metaphysical understanding or compassion. This world is for those of us who do not understand a different world, when in fact two equals one.

Two problems remain: first, what part represents the aesthetic contemplation of the game – should we be holy and contemplate? If it is not the case, then the saint is nothing more than a strange contemplative person, or is there an obstacle to aesthetic contemplation for normal people? Second, how is it possible for anyone to know something of „the will“, what is the true intellectual knowledge, when they are phenomenal themselves?

The first problem can be explained by what Schopenhauer says about aesthetic contemplation. It is a sort of redemption and salvation through him, when we enter a state of pure contemplation. Secondly, it requires someone who is able to step over both worlds, the same as bodhisattva spreads the worlds of the conventional and the ultimate truth. Such a person, if he/she exists, would be able to explain what is beyond our understanding, must remain unspeakable because he is experienced.

Another view represents that nonexistence of any direct knowledge of the true knowledge, and it is therefore possible to claim that self-standing contemplations can not provide many insights into something, and it is eventually about the inability to know.

Why should we combine a true knowledge of the will? Schopenhauer states that, in fact, we do not exist and the will is trying to convince us of the contrary, and we are aware that this is what the will does.

3 Metaphysical egoism

The second criticism of Schopenhauer is that his form of compassion is nothing more than metaphysical egoism. Christopher Janaway says that, at first glance, it seems extreme to completely erase the possibility of compassion. If we believed that there were no different attitudes from ours, we could speak of a special kind of egoism. On the other hand, original compassion presupposes a minimal belief in difference. It is difficult to understand how faith in the illusions of all individuals, including the faith we have, could have encouraged a compassionate attitude among individuals, that also the beggar, to whom I give money, is the individual. Janaway admits that the situation may not be easily rejected, taking into account the psychological motivation to be compassionate, as seen in the light of Schopenhauer's ethical-metaphysical system. Compassion is intended to motivate the actions that need to be taken as an individual towards other individuals. If the beggar and we have the same shares, the same basic facts, equal expressions of the same will to life, then from the perspective of the world as a whole, it does not matter whether our ends are supported and the beggar is defeated or vice versa. This idea seems genuinely capable of grounding a compassionate outlook. Like Schopenhauer's reflections on an aesthetic experience, we do not have to accept the natural stand of the individuality as the one who always sees things. One of the most interesting commentators and critics of Schopenhauer's ethical-metaphysical system is Julian Young, who interprets his arguments. According to him, there is no plurality without space and time, because the phenomena exist in space and time, as the sentient beings who postulate themselves as subjects and anything perceived as objects. If we ended up with space and time, there would be no plurality, because there will be no creatures that they considered objects of object perception, therefore we are inseparable (world as will). Young is not convinced, that space and time are limited to the plural world which we live in. He feels that we could also find them elsewhere.

Secondly, even though Schopenhauer is right and the phenomenal world is a mere representation, then there may exist more than one way of „making sense of plurality and claims“, for example, there are few, but they are not in space and time. „

Thirdly, Young claims that if we give Schopenhauer the benefit of doubt and acceptance, that space and time are created as a necessary part in the framework of the world of phenomena, it is the only way that heals. The sense of plurality is then still not obvious, that the thing in itself, the right knowledge is notable because it is outside the borders of an object in itself.

Fourth, even though the reality is in itself, only „one“ does not imply that it is some kind of self.

If we look at this more closely, we can agree that Young is right in the last point, but the other three need a closer inspection. We do not learn in the first paragraph, whether the „real“ world is beyond the knowledge of the true knowledge of the realm of things in itself, Nirvana, God, Brahma or another scientific term. It can not be said if it is beyond our knowledge and therefore involves a certain amount of speculation. We do not agree with the fact that Young managed to accomplish something contrary to what Schopenhauer himself thinks about the world as a representation by saying, that we could find space and time beyond the extraordinary world. If Young is able to prove that time and space are out of the world of representation, then Schopenhauer's justification for the metaphysical area would be successful, which is crucial for his (Schopenhauer's) ethics. This would mean explaining at least some part of the nature of something, that could be beyond our knowledge. If Young is right and space and time exist outside our world of phenomena, then we could capture elements outside the world, because they may have existed there as objects of perception of objects. Situations, which enable the existence of space and time, increase the obvious point that Young's other world, which also includes space and time, is essentially the same as this world, in terms of space and time they are fused, but it is, moreover, erratic. If this is the case, then the elements of this world, which are the same as the elements in the world, are our representations or could they be one and the same, and annexes are nothing more than the true knowledge of the world. This argument brings us back to Schopenhauer. Which does not give the evidence, something about the nature of the true knowledge of the world, with the exception that space and time as we know them don't exist. The Buddhist interpretation of the world as representative/extraordinary is the same. The world of conventional truth/the ultimate truth in Buddhist terminology would be totally contrary to Young's idea that space and time could exist in a place beyond our knowledge. If we can know them, then they are not beyond our knowledge.

4 Conclusion

In this paper we refer to the current criticisms of Schopenhauer's ethics, but at the same time we are trying to defend it. Schopenhauer's views are based on the Buddhist principle of ethics and on the basic metaphysical concepts of ethics. In the context of the criticism, whether or not the true intellectual knowledge is knowable, we learned, that this is not a simple question. And in the first place, we should find the answer to the question, what will is, how to define it and try to look at it through Schopenhauer's eyes. Sometimes it looks like he contradicts himself, but rather it depends on from what angle he looks at the will. „The will“ in Schopenhauer's conception is an undifferentiated real intellectual knowledge, while the will in itself applies to the manifestations of the will of the phenomenal subject, object or world. On the basis of the

point of view, that the will is knowable and therefore the intellectual knowledge itself is knowable. Among others holding a similar view are Frederick Copleston, Patrick Gardiner, David w. Hamlyn and Christopher Janaway. Others are holding a different view, for example John E. Atwell, Julian Young, Bryan Magee, who say that it is not knowable. Magee argues that the strongest arguments are for Schopenhauer's philosophy, but some of them are controversial, because the will does not only exist in us, but in everything. This is, however, not available to our knowledge.

David Cartwright attempted to synthesize opposing views and points to the main areas of Schopenhauer's writings. He called attention to the use of terminology specific to Schopenhauer – namely the intellectual knowledge, which has implications for the interpretation of Schopenhauer's compassion. A more demanding criticism is the philosopher Julian Younger's criticism, which consists of four points. According to him, there exists no plurality without space and time. As the world is only a presentation, then there exist more than one ways and they should be searched for outside of space and time. In addition, true knowledge is beyond the borders of the objects themselves. And even if it is the reality of oneself, this does not mean, that it is not self-deception and is not only an expression of a certain type of oneself. It is controversial and it would be good to look at it closer, but in the last point, he brings us even more to Schopenhauer, not only in the world as a prospect, but also to the extraordinary nature of the Buddhist interpretation of the world. The world of the ultimate truth in Buddhist terminology would be totally contrary to Young's idea, that space and time could exist in a place beyond our knowledge. However, if we are aware of the fact, that we know that it is outside our understanding, then it follows that we know, and this means that it is not beyond our knowledge.

5 References

- HUTTON, K.: *Ethics in Schopenhauer and Buddhism*. Glasgow The University of Glasgow, 2009. 173 pp
- JANAWAY, CH.: *The Cambridge companion to Schopenhauer*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1999. 478 pp ISBN 0-521-62924-1
- MAGEE, B. 1983. *The philosophy of Schopenhauer*. New York: Oxford University Press. 393 pp ISBN 0-19-824673-0

6 Contact the authors

Lenka Meravá
University of Trnava
Faculty of Arts
Hornopotočná 23
918 43 Trnava

e-mail: lenkamerava@gmail.com

Školitel: prof. ThDr. Jozef Dolista, ThD. PhD.

Historie

Vliv KSČ na Československý rozhlas od konce 60. do poloviny 70. let 20. století

Influence of KSČ on Czechoslovak Radio in the late 1960's till the mid-1970's

Lenka Dobešová

Anotace: Příspěvek¹⁰⁸ se zabývá dějinami Československého rozhlasu od konce 60. let do poloviny 70. let 20. století. Příspěvek sleduje působení politiky KSČ v rámci doporučení a směrnic. Zmiňuje například nařízení Československému rozhlasu uvedené v dokumentech ze sjezdů této strany. Fungování rozhlasu ve sledovaném období probíhalo za specifických politických podmínek, kdy se Československý rozhlas např. v době bezprostředně po invazi vojsk pěti států Varšavské smlouvy stal nositelem odporu veřejnosti.

Příspěvek si klade otázku, do jaké míry se prosazování komunistické politiky setkalo s úspěchem přímo v rozhlasovém programu, personálním obsazení a dramaturgii pořadů. Příspěvek si neklade nárok na kompletní zmapování problematiky.

Klíčová slova: Československý rozhlas, média, KSČ, srpnová okupace, normalizace

Summary: The study interprets the development of Czechoslovak (Czech) radio broadcasting, from a historical and anthropological point of view. The paper deals with the history of radio broadcasting in the late 1960s till the mid-1970s with a focus on Czechoslovak Radio under the supervision of KSČ. The text follows the question of the impact of communist policy on the broadcasting.

The subchapters deal with the functions and functioning of the radio in the late 1960s till the mid-1970s and with the program composition and content of radio programs after the August occupation in 1968. The paper mentions the resolutions to Czechoslovak Radio in the documents of the Congresses of KSČ.

Key words: Czechoslovak Radio, radio broadcasting, media, KSČ, August occupation, normalization

¹⁰⁸ Tento výstup vznikl v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu číslo 260 468 pro rok 2018.

1 Úvod

Československý rozhlas byl po nástupu totality od roku 1948 podroben Komunistické straně Československa (dále KSČ). Byla zavedena kontrola médií a v rozhlase začala fungovat cenzurní praxe pořadů. „Zásadní reorganizace nařízená v roce 1952 připodobňuje Československý rozhlas sovětskému vzoru. Jen o rok později je zavedena státní cenzura – HSTD.“ (Ješutová a kol., 2003, s. 235). Začátkem 50. let 20. století byl rozhlasový program zahlcen budovatelskou tematikou a vysílání tak stagnovalo. Pořady obsahovaly podporu vládnoucí straně a zpravodajství bylo prodchnuto socialistickou rétorikou, v druhé polovině 50. let opět začala narůstat kvalita vysílání a pestrost programu. (Votavová, 1993, s. 84 – 86).

V následujícím desetiletí vznikaly nové typy pořadů, například reportážní rubriky, dopisové ohlasy a hudba na přání. Rozhlasový program se také vyznačoval větší živostí, obsahoval více rozhovorů a reportáží. (Ješutová a kol., 2003, s. 330). Tato kvalitativní změna probíhala paralelně s liberalizačním vývojem v jiných masmédiích. Postupně se veřejnost více odvažovala projevat svoje názory, nejznámějším projevem nově získané svobody byl manifest Dva tisíce slov z léta 1968, který sepsal Ludvík Vaculík. V červnu 1968 byla odvolána Ústřední publikační správa a cenzura byla zcela zrušena. Tato svoboda médií trvala však jen krátce, ukončila ji srpnová okupace Československa vojsky Varšavské smlouvy. V této době sehrál vůdčí roli rozhlas. (Ješutová a kol., 2003, s. 338).

V rámci procesu tzv. konsolidace společnosti na přelomu 60. a 70. let se změnilo vedení rozhlasu, ústředním ředitelem Československého rozhlasu se v roce 1969 stal Bohuslav Chňoupek. Opět byla zpřísněna kontrola nad médii, byli propuštěni pracovníci rozhlasu spojovaní s reformními snahami v roce 1968. Tyto personální změny předznamenaly vývoj rozhlasu za tzv. normalizace.

2 Změny v Československém rozhlase v průběhu 60. let 20. století

V průběhu 60. let se politika KSČ začala postupně měnit, také v rozhlase došlo ke zřetelným změnám koncepce pořadů od poloviny 60. let, které vyvrcholily v období Pražského jara v roce 1968. Pod vlivem změn docházelo k postupné liberalizaci poměrů ve společnosti. Reformní nálada se projevila i v mediální sféře včetně Československého rozhlasu. „Hlavní správa tiskového dohledu stále cenzuruje, ale klesá počet zakázaných témat a přestupky se řeší mírnějšími postihy. Začíná se uplatňovat nový styl reportážních rozhovorů. Přirozenější způsob projevu a nezávislejší pohled na skutečnost činí rozhlas přitažlivějším a vlivnějším.“ (Ješutová a kol., 2003, s. 289).

Média uvolnění poměrů samozřejmě využívala. Tohoto procesu stále narůstající svobody médií se vedoucí strana obávala a uvědomovala si její vliv na společnost. V roce 1966 proběhl XIII. sjezd KSČ, kde byla v některých projevech projednávána

problematika rozhlasu. Byla zde dáována různá doporučení ke směřování Československého rozhlasu. V těchto dokumentech byly patrné obavy z narůstajícího kritického tónu médií a jejich liberalizace: „Vzrůstající společenská úloha tisku, rozhlasu a televize zvyšuje nároky na činnost novinářů a publicistů, jejich stranickou odpovědnost za to, aby jejich práce působila vyhraněně v duchu stranické linie rozvoje socialistické společnosti a měla vysokou politickou, odbornou i kulturní úroveň. Odpovědnost za úroveň a práce tisku nesou i jeho vydavatelé, státní a společenské organizace a instituce. Stranické orgány i naše veřejnost oprávněně kritizovaly v uplynulém období některé publicisty za nepochopení jejich společenské odpovědnosti...“ (Ústřední výbor KSČ, 1966, s. 37).

Reformní proces médií vyvrcholil na jaře 1968, kdy byla zrušena cenzura. (Cysařová, http://www.totalita.cz/vysvetlivky/cenzura_02.php). Společenské uvolnění znamenalo pestřejší programovou nabídku v rozhlase, ve vysílání jednotlivých stanic se objevila větší uvolněnost, více kritického tónu, odvaha zavést nové pořady a navázat bližší kontakt s posluchači. Projevilo se to například v pořadech zabývajících se dopisovými ohlasy a hudbou na přání. Rozhlasové relace obsahovaly větší živost, více publicistiky, rozhovory a reportáže. Otevřenější přístup se projevoval také přirozenějším a civilnějším projevem moderátorů.¹⁰⁹

Kromě informační funkce zprostředkoval rozhlas funkci uměleckou, oblíbenou se stala četba na pokračování, časté byly přenosy oper a divadelních her. Do programu se opět navrátila rozhlasová hra „jako umělecký projev vlastní rozhlasovému médiu“. (Bednařík, Jirák, Köpplová, 2011, s. 270). Díky tvůrčím silám dramaturgie a režie v dramatickém vysílání došlo „k renesanci rozhlasové hry“. (Ješutová a kol., 2003, s. 334).

Na sjezdech KSČ bylo projednáváno umělecké směřování rozhlasu a deklarováno jako součást kulturní politiky strany, která byla již vytyčena na XII. sjezdu KSČ v roce 1961 a zdůrazněna na XIII. sjezdu KSČ v roce 1966: „S rozvojem kultury těsně souvisí stranické poslání tisku, rozhlasu, televize a filmu. Na 1300 novin a časopisů v nákladu 19 milionů výtisků, jakož i rozhlas a televize, které jsou ve styku s posluchači a diváky prostřednictvím více než 6 milionů přijímačů. Konečně i film s miliony návštěvníků dnes tvoří pevnou součást demokratického organismu socialistické společnosti.“ (Novotný, 1966, s. 94). Na XIII. sjezdu byla navíc kladně hodnocena mezinárodní spolupráce v umělecké sféře: „Jednotu ideových principů socialistického umění spojovala strana s důslednou internacionální orientací, která prohlubovala spojení s kulturou Sovětského svazu,

¹⁰⁹ Problematikou Československého rozhlasu v 60. letech 20. století se zabývá sborník J. Maršíka a J. Hraše: *Bílá místa rozhlasové historie. Příspěvky a svědectví k 60. letům v Československém rozhlase*, Praha: SRT, 1999.

uměním socialistických zemí a tvorbou demokratických umělců z celého světa.“ (Novotný, 1966, s. 94).

Rozvoj rozhlasového programu a zvyšující se úroveň tvorby v 60. letech šla ruku v ruce s rozvojem rozhlasové techniky. V 60. letech byly zmodernizovány a vybudovány některé vysílače, protože na mnoha místech republiky byla stále špatná slyšitelnost rozhlasového vysílání. (Končelík, Večeřa, Orság, 2010, s. 150–157). Pokračovala navíc i vysílání rozhlasu po drátě, který nechal stát vybudovat na začátku 50. let a měl původně sloužit k propagandistickým účelům jako součást případné obrany před nepřítelem.¹¹⁰ Síť drátového rozhlasu fungovala až do roku 1999. Drátový rozhlas sehrál strategickou roli po invazi vojsk Varšavské smlouvy v roce 1968, kdy bylo možné určitou dobu šířit informace o dění v Československu pouze drátovým rozhlasem. (Bednařík, Jirák, Köpplová, 2011, s. 270).

3 Rozhlas a srpnová okupace v roce 1968

Rozhlas sehrál při srpnových událostech v roce 1968 důležitou funkci informátora, organizátora a stmeloval veřejnost. Srpnová okupace v roce 1968 byla historickým mezníkem, kdy rozhlas stejně jako při květnovém povstání v roce 1945 sehrál svou úlohu. Opět probíhaly boje o sídlo rozhlasu, před nímž se shromáždili Pražané, a došlo k násilí ze strany sovětských vojáků. Vysílání v řádných studiích bylo zastaveno, ale rozhlas vysílal z utajených míst, která vojska nevypátrala. (Trubačová, 2012, s. 54–55). Z hlavní budovy rozhlasu bylo zahájeno vysílání až 9. září 1968, když ji přestali vojáci okupovat. (Historie Radia Praha, 2012).

Reformní jednání vyvolávalo znepokojení sovětských komunistů i jejich kolegů v ostatních satelitních zemích. Vojenské obsazování intervenčními vojsky probíhalo podle plánu a okupačním vojákům nebyl kladen vojenský odpor. Strůjci intervence však narazili na zásadní občanský odpor veřejnosti. Podle plánu měli zaměstnanci rozhlasu přečíst zvací prohlášení vysvětlující zásah vojsk v Československu, ale hlasatelé to odmítli. Vedení KSČ se podpisem Moskevského protokolu zavázalo ovládat média, proto v září 1968 opětovně zavedlo cenzuru. Za tímto účelem vznikl Úřad pro tisk a informace (dále ÚTI). Novináři však mohli ještě krátké období pracovat svobodně, neboť ÚTI ještě dostatečně neplnil účel. Vedení vládnoucí strany odstartovalo po sebeupálení Jana Palacha v lednu 1969 masivní personální čistky v médiích. (Trubačová, 2012, s. 43–44).

¹¹⁰ Rozhlas po drátě zmiňuje publikace: Bednařík, P., Jirák, J., Köpplová, B. *Dějiny českých médií*. Od počátku do současnosti, Praha: Grada, 2011.

Ješutová, E. a kol. *Od mikrofonu k posluchačům. Z osmi desetiletí českého rozhlasu*, Praha: Český rozhlas, 2003.

Končelík, J., Večeřa, P., Orság, P. *Dějiny českých médií 20. století*, Praha: Portál, 2010.

4 Československý rozhlas za tzv. normalizace mezi lety 1969 a 1975

Po srpnové okupaci, při které se někteří rozhlasoví pracovníci snažili operativně zajišťovat vysílání, si vzala KSČ za cíl dostat rozhlasové médium rychle pod svou kontrolu. Rozhlas muselo opustit pro své politické názory 800 zaměstnanců a řada redaktorů odešla také do exilu. Ve vedoucích pozicích byli téměř všichni pracovníci vyměněni. Nové vedení v čele s ředitelem Bohuslavem Chňoupkem se veřejně distancovalo od jednání rozhlasu během okupace. Směřování programu začal určovat Ústřední výbor KSČ. Rozhlasová tvorba byla projednávána také na sjezdech KSČ, které se zabývaly rozhlasem jako významným a mocenským nástrojem. „Jedním z prvních úkolů po dubnovém plénu ústředního výboru po roce 1969 bylo obnovit vedoucí úlohu strany v této oblasti...“ (Husák, 1971, s. 64). Nároky na rozhlas a další masová média byla shrnuta takto: „Dnešní etapa klade zvýšené nároky na působení masových sdělovacích prostředků. Vyžaduje urychleně zvýšit profesionální úroveň, aby obsah novin a časopisů, vysílání rozhlasu a televize byly nejen v duchu politiky strany, což je prvořadé, ale i pestré, přitažlivé, aby sloužily výchově, poučení i zábavě.“ (Husák, 1971, s. 64). Rozhlas se tedy měl stát ideologickou oporou normalizačního režimu. Z předchozí citace vyplývá, že odchod velkého množství zaměstnanců znamenal propad kvality rozhlasového vysílání. Noví zaměstnanci rozhlasu byli sice kádrově prověřeni, ale často nezkušení, což se v některých případech podepsalo na úrovni rozhlasové produkce. (Končelík, Večeřa, Orság, 2010, s. 234 – 236).

V prvních letech po srpnové okupaci v roce 1968 došlo v rozhlasu k nejružnějším organizačním změnám, byla zesílena centralizace řízení programové skladby, novináři a reportéři neměli již téměř žádnou volnost. Mnohé pořady byly zrušeny, týkalo se to zejména těch, které byly vysílány živě, a systém kontroly byl u nich obtížný. Transformováno bylo také oddělení zahraničního vysílání, aby lépe sloužilo jako nástroj propagandy. S tím byl spojen vznik monitorovacího oddělení jako součásti stanice Radio Praha. Oddělení provádělo odposlech stanic vysílajících ze zahraničí v češtině, například Svobodné Evropy (Historie Radia Praha, 2012).

Již v první polovině 70. let 20. století se zlepšilo podle dobové bilance obsahové plnění pořadů Československého rozhlasu ve funkci informační a zábavní, rozhlas měl sloužit společnosti a probudit tak „socialistické uvědomění člověka“, jak uvádí publikace k výročí rozhlasu: „Stavby mládeže, výstavba nových velkých závodů, vodní díla na řekách, tam všude rozhlas byl a pomáhal, chválil a organizoval“. (Kolektiv autorů, 1971, s. 18). „Politicko-společenský vliv rozhlasu v komunistickém duchu“ potvrdil XIV. sjezd KSČ, kde byl rozhlas pojímán jako důležité médium, které má vychovávat i bavit, je důležitým nástrojem pro společenský vývoj. „Socialistické umění je velkou ideovou zbraní. Literatura, divadlo, kinematografie: televize, výtvarné umění, hudba atd. mají důležité poslání při formování socialistického člověka, při jeho

výchově v duchu naší společnosti. Tato ideová zbraň musí sloužit zájmům dělnické třídy a pracujícího lidu...“ (Husák, 1971, s. 64).

System kontroly médií byl zajištěn cenzurou prováděnou pomocí cenzurních úřadů a systému následné kontroly, kdy v případě nalezení závadného obsahu následovala sankce. Během normalizačního období došlo k významné programové přestavbě, Československý rozhlas vysílal na pěti programových okruzích. Kromě celonárodních okruhů Praha a Bratislava začal v roce 1970 vysílat celonárodní okruh Hvězda, který přinášel zpravodajství 24 hodin denně. Stanice produkovala také relace zaměřené na mladé posluchače. V roce 1972 vznikla stanice Vltava (na Slovensku existovala podobná stanice Děvín) pokrývající české území, která přinášela vážnou hudbu a literární dramatizace. (Krupička, 2012).

Redakce připravující vysílání vážné hudby, literární a dramatické pořady si udržovala slušnou úroveň tvorby, především v oblasti hodnot klasických děl. Původní tvorbě se ve sféře rozhlasové dramatiky sice dostalo finanční podpory, kvalita her však byla pod vlivem ideologických požadavků sporná. V polovině 70. let vznikl normalizační seriál *Jak se máte Vondrovi?*, který se zařadil mezi nejúspěšnější pořady. Byl kladně hodnocen vedením rozhlasu a u posluchačů byl oblíbený. (Votavová, 1993, s. 103; Ješutová a kol., 2003, s. 394).

Při realizaci programů se přihlíželo k rámcovým směrnici, které vycházely i k vánočním a novoročním pořadům. Směrnice z roku 1975 zní takto: „Programy koncipovat v duchu závěrů XIV. sjezdu KSČ a plenárních zasedání ÚV KSČ s přihlédnutím k tomu, že rok 1975 byl rokem oslav 30. výročí osvobození ČSSR Sovětskou armádou a posledním rokem pětiletky...“ (Rámcové směrnice pro tvorbu vánočních, silvestrovských a novoročních programů, 1975, s. 1). Mezi hlavními zásadami pro sváteční vysílání bylo uvedeno, že celkové vyznění vysílání má prosazovat socialistický charakter vánočních svátků, vánoční pořady nemají navozovat sentimentální nálady. S tím souvisejí také směrnice, které určovaly, že nesmí být zařazovány pořady oživující povědomí církevního chápání Vánoc. Naopak mají být upřednostňovány pořady úsměvného, pohodového, kontaktního a zábavného charakteru. I pořady o tradičních svátcích měly v období normalizace socialistický charakter a bylo v nich potlačeno křesťanské pojetí svátků. (Tamtéž, s. 1–2). Touto rámcovou směrnicí bylo na dlouhou dobu určeno směřování rozhlasu, ale období od roku 1976 již není předmětem této studie.

5 Závěr

Rozhlas prošel stejně jako společnost v letech 1968–1975 dynamickým vývojem. Od poloviny 60. let došlo v rozhlase k procesu liberalizace, proběhla v něm takřka „renesance“ v obsahu vysílání a vznikla řada významných pořadů. Tento vývoj však byl přerušen srpnovou okupací v roce 1968, kdy rozhlas objektivně informoval o politické situaci. Od roku 1969 pak následovaly v rozhlase personální čistky a tato

instituce začala být přímo řízena Ústředním výborem KSČ. Příznivý vývoj vysílání byl v některých oblastech pozastaven. Pořady, především zpravodajské a publicistické, byly často zatíženy ideologickým balastem a přizpůsobovaly se stranické linii.

Rozhlas byl jak na konci 60. let, tak i v první polovině 70. let stále médiem, které bylo v hledáčku KSČ a pod jeho dohledem. Jeho směřování se projednávalo na stranických sjezdech, i v dokumentech ÚV KSČ. Všechny rozhlasové pořady podléhaly cenzuře a autorská základna byla zúžena. Přesto během tohoto období vznikla řada kvalitních pořadů, které vybočovaly z ideologického sevření, a byla v nich patrná otevřenost. K tomu patřilo například vysílání pro děti, které se vyznačovalo moderním stylem.

V 70. letech vznikly dvě nové rozhlasové stanice. Rozhlasová technika však postupně zastarávala, ale finanční prostředky byly použity pouze na obnovu základního vybavení. Vzniklo několik technologických inovací a byla vybudována síť velmi krátkých vln. (Ješutová a kol., 2003, s. 363). Součástí tohoto období byl vznik autorádií a tranzistorových rádií, která zajistila rozhlasovému vysílání větší posluchačskou přízeň.

Vývoj rozhlasu především v první polovině 70. let 20. století omezovaly rámcové směrnice KSČ, v důsledku toho docházelo k částečné stagnaci vysílání, přesto však v některých odborných pořadech a kulturních relacích docházelo k dalšímu rozvoji programu a jeho inovacím.

6 Použitá literatura

Archiv Českého rozhlasu, *Rámcové směrnice pro tvorbu vánočních, silvestrovských a novoročních programů*, Praha: Československý rozhlas, 1975. 2 s.

BEDNAŘÍK, P., JIRÁK, J., KÖPPOVÁ, B. *Dějiny českých médií. Od počátku do současnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 344 s. ISBN 978-80-7367-698-8.

CYSAŘOVÁ, J., *Cenzura – Ústřední publikační správa*. [cit. 2. 5. 2018]. Dostupné z: 2. 5. 2018. Získáno z http://www.totalita.cz/vysvetlivky/cenzura_02.php.

HUSÁK, G. Zpráva o činnosti strany a vývoji společnosti XIII. Sjezdu KSČ a další úkoly strany. *XIV. sjezd komunistické strany Československa*, 1. vyd. Praha: Svoboda, 1971. 660 s.

NOVOTNÝ, A. Zpráva o činnosti ústředního výboru KSČ a dalších úkolech strany. *XIV. sjezd komunistické strany Československa*, 1. vyd. Praha: Svoboda, 1966. 493 s.

JEŠUTOVÁ, E. a kol. *Od mikrofonu k posluchačům. Z osmi desetiletí českého rozhlasu*. 1. vyd. Praha: Český rozhlas, 2003. 667 s. ISBN 80-86762-00-9.

KONČELÍK, J., VEČEŘA, P., ORSÁG, P. *Dějiny českých médií 20. století*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 310 s. ISBN-13: 978-80-7367-698-8.

MARŠÍK, J., HRAŠE, J. *Bílá místa rozhlasové historie. Příspěvky a svědectví k 60. letům v Československém rozhlase*. Sborník ze semináře SRT a katedry žurnalistiky IKSŽ UK konaného 15. 4. 1999 v Karolinu. 1. vyd. Praha: SRT, 1999. 66 s. ISBN 80-238-5616-2

TRUBAČOVÁ, L. Vývoj rozhlasového vysílání jako kulturní změna, 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, 2012, 101 s.

Ústřední výbor KSČ, Teze pro přípravu XIII. sjezdu Komunistické strany Československa. *XIV. sjezd komunistické strany Československa*, 1. vyd. Praha: Svoboda, 1966, 493 s.

VOTAVOVÁ, J. *Stručný nástin historie Českého rozhlasu: (Příspěvek k 70. výročí)*. 1. vyd. Praha: Český rozhlas, Studijní a výzkumné odd., 1993. 144 s.

7 Kontakt na autora

PhDr. Lenka Dobešová
Univerzita Karlova v Praze
Fakulta humanitních studií
U Kříže 8
158 00 Praha 5

Email: lennyt@seznam.cz

Školitel: doc. PhDr. Blanka Soukupová, CSc.

Vývoj českého nástupnického práva

Evolution of Bohemian succession law

Petr Nohel

Anotace: Nástupnické právo je odborná právní disciplína, součást práva, která odvozuje a stanovuje, která osoba má právo usednout na ten který trůn a v jakých případech. Pohybuje se na pomezí teologie, historie, pomocných věd historických i práva profánního. Přestože v Českých zemích existuje mnoho oficiálních dokumentů, jimiž bylo historické nástupnické právo v čase modifikováno či zpřesňováno, nebylo dosud pojednáno systematicky a ani povědomí o těchto modifikacích nemůžeme v dnešní době označit za všeobecné. Příspěvek proto představuje příslušné historické listiny a na znění jejich klíčových míst poukazuje nejen na nástupnický vývoj, který byl u nás kontinuální, ale i na příklady, v nichž se praxe od těchto ustanovení odchýlila.

Klíčová slova: nástupnické právo, následnictví, historické dokumenty, buly, český trůn, čeští králové

Summary: The succession law is a professional legal discipline, a part of the law defining which person has the right to sit on a concrete throne and under what circumstances. It balances on the borders of theology, history, the auxiliary historical sciences and the profane law. Although there are many official documents in the Czech Lands that have been modified or elaborated by historical succession in time, it has not yet been systematically discussed, and even the awareness of these modifications cannot be labeled as generic. Therefore, the article presents the relevant historical documents and, referring to their key points, points not only to the successive development that was continuous in our country, but also to such occasions when reality was different from regulations.

Key words: succession law, succession, historical documents, bulls, Czech throne, Czech kings

1 Úvod

Nástupnické právo můžeme označit za odbornou právní disciplínu, tedy součást práva, která odvozuje a stanovuje, která osoba má právo usednout na ten který trůn a v jakých případech. Nástupnické právo se touto problematikou zabývá jak prakticky (např. v situaci konkrétních panovnických rodin), tak teoreticky (v zemích, kde momentálně monarchie není, nebo na příkladech v modelových situacích).

Nástupnické právo se pohybuje na pomezí práva státního (otázka hlavy státu), teologie (církevní právo, posloupnost, pomazání panovníka), historie (nástupnický řád není pouze dílem dneška) a pomocných věd historických (genealogie, heraldika).

2 Období nekodifikovaného nástupnictví

Zpočátku původní přemyslovské vlády v českém státě nebyla absence nástupnického práva v kodifikované podobě na překážku, jelikož první čtyři doložené generace tohoto panovnického rodu nebyly početné. První český kníže Bořivoj I. měl pouze dva syny¹¹¹, z nichž první zemřel navíc bez potomků. Druhý syn měl sice dětí více, ale nejstarší z nich, sv. Václav, byl zabit svým bratrem Boleslavem I. a třetí syn Spytihněv zemřel patrně velmi mladý¹¹². Zbývající čtyři děti byly dcery. Boleslavův syn Boleslav II. měl sice mladšího bratra, ten se však stal mnichem, zemřel bez potomků a navíc dříve než jeho starší bratr¹¹³. Skutečný problém nároku na český knížecí stolec se proto vyskytuje až v generaci dětí Boleslava II., kdy o následnictví zápasí nejen jeho synové (Boleslav III., Jaromír a Oldřich), ale na trůn usedá krátce také Vladivoj¹¹⁴ a posléze i Boleslav Chrabrý – vnuk Boleslava II. po přeslici¹¹⁵.

3 Počátky dědictví majestátu za Břetislavova seniorátu

O právním zakotvení dědictví koruny hovoříme prvně v souvislosti s vládou 15. českého knížete Břetislava I. (vládl 1035-1055), který ustanovil v českém knížectví tzv. seniorátní právo. Jednalo se o nařízení¹¹⁶, které ustanovovalo, že se vládnoucím knížetem

¹¹¹ Prvorozený Spytihněv I. zemřel v roce 916, druhorozený Vratislav I. v roce 921/2.

¹¹² Historické prameny jej pouze uvádějí, ale bez uvedení roku narození a úmrtí. Víme pouze, že se narodil jako třetí syn.

¹¹³ Boleslav II. umírá v roce 999, princ Strachkvas/Kristián v roce 996.

¹¹⁴ Přesný původ knížete Vladivoje není znám, mohlo se jednat o potomka Přemyslovců po přeslici.

¹¹⁵ Byl to polský princ, syn Měška I. a české princezny Doubravky.

¹¹⁶ Přesný text Břetislavova nařízení se nedochoval, máme o něm pouze zmínku v Kosmově

má stát vždy věkem nejstarší člen přemyslovské dynastie. Původní snaha zabránit takto zápasům o právo vlády mezi příbuznými se však minula účinkem. Jednak je ne všichni členové dynastie respektovali, jednak spolu vedli také spory o přesná data narození, což seniorát devalvovalo. Dlužno také říci, že ustanovení o nejstarším členu rodu nebylo sice zcela neznámé, ale ve své době a v okolních zemích neobvyklé. V evropském prostředí se již dříve prosadila primogenitura,¹¹⁷ která bývala mnohdy i bez psaných kodifikací chápána jako přirozený nástupnický řád¹¹⁸.

Díky nepřehledné situaci na českém knížecím stolci po praktickém uplatnění zásad Břetislavova seniorátu se některá knížata z knížecího stolce vzájemně opětovně sesazovala, a vládla v mnoha případech dokonce i ve třech časově oddělených periodách. Přestože praxe ukázala, že seniorát není zrovna vhodným nástrojem práva v otázce nástupnictví, a byl proto opuštěn a nahrazen princem efektivnějším, jedná se skutečně o první známou úpravu, neboť se má za to, že nástupnictví před Bořivojem I. nebylo nijak právně kodifikováno.¹¹⁹

V příloze č. 1 je zobrazen úsek z rozrodu Přemyslovců, na kterém je patrné, jak nepřehledná situace v otázce nástupnictví panovala od 11. do 13. století. Příloha č. 2 pak pouze teoreticky zobrazuje, jak by týž genealogický úsek vypadal, pokud by již od vlády knížete Břetislava I. bylo uplatněno právo primogenitury – redukce vládnoucích osob je v tomto pojetí prakticky dvojnásobná.

4 Hohenštaufské buly

4.1 Zlatá bula sicilská a princip primogenitury

Zlatá bula sicilská z roku 1212 je dalším významným mezníkem ve vývoji nástupnictví, byť je přímo neupravuje. Bula, kterou uděluje císař Fridrich českému králi Přemyslu Otakarovi I. rozsáhlá práva, bývá někdy mylně označována za zákon, který v Čechách stvrzuje princip primogenitury, a to i přesto, že se bula se k principům samotným nevyjadřuje. Ve skutečnosti však došlo k tomu, že přemyslovská dynastie měla stále méně členů, a v takové situaci se principy primogenitury a seniorátu začaly logicky přibližovat, až téměř splynuly, čímž došlo k postupnému praktickému prosazení právě primogenitury. Zlatou bulou se tak vlastně císař vzdává práva

kronice.

¹¹⁷ Systém, ve kterém přebírá vládu vždy genealogicky nejbližší (mužský) člen rodu, většinou tedy nejstarší syn.

¹¹⁸ Srov. NOHEL, P. *Biblické inspirace nástupnického práva v zemích s křesťanskou tradicí*, In.: *Sborník ze IV. mezinárodní vědecké konference*, EPOCH, Praha: 2015, s. 206-208, ISBN 978-80-7425-278-5

¹¹⁹ Srov. FIALA, Z., BLÁHOVÁ, M. *Kosmova kronika česká*, 2. vydání, Praha, 1975, str. 95-96 (překlad K. Hrdina, M. Bláhová)

zasahovat do případného výběru českého krále, které by mu jinak náleželo jako lennímu pánovi¹²⁰.

Po úmrtí posledního legitimního Přemyslovce Václava III. dochází k nutnosti výběru nové hlavy státu. Jedná se o situaci, která byla v historii českého státu řešena vůbec poprvé. Český sněm se při volbě panovníka opíral především o privilegium římského krále Richarda Cornwallského¹²¹, které v případě vymření dynastie ustanovovalo nástupnické právo žen, a proto vyhlásil, že kandidát musí mít za manželku některou z Přemysloven. Toto ustanovení splnil beze zbytku Jindřich Korutanský (manžel princezny Anny) a také Jan Lucemburský (manžel princezny Elišky). S výhradou je uplatnil také Rudolf Habsburský, který se oženil s vdovou po Václavu II. královnou Eliškou. Ta byla sice právně chápána jako Přemyslovna sňatkem, ale jednalo se o rozenou Piastovnu. Podmínku tedy Rudolf Habsburský splnil, ale smysl podmínky, tedy předpoklad budoucího pokračování původní dynastie (byť po přeslici), nikoliv. Český trůn tak nakonec po rychlém střídání vlád mezi všemi potenciálními kandidáty získal Jan Lucemburský, který toto rodové pokračování zajistil a jehož syn Karel I.¹²² usedl na trůn přemyslovských králů jako jejich potomek. Kontinuita dynastie tím byla zachována.

Význam byly však spočívá v tom, že prakticky ruší lenní závislost Českého království na římském císaři. Zde je nutné si uvědomit, že ačkoliv se Čechy staly součástí Svaté říše římské, nesla s sebou tato skutečnost i riziko odúmrť. Pokud by tedy panovnícký rod vymřel¹²³, bylo by království považováno za majetek císaře a ten si jej mohl ponechat, nebo udělit v léno komukoliv jinému, a to bez nutnosti respektovat rodovou kontinuitu. Císař se v bule této možnosti nejen zříká, ale navíc stanovuje, že ať už bude budoucí nárokovatel českého trůnu vybrán jakkoliv, bude tuto skutečnost respektovat.

4.2 Zlatá bula ulmská

Zlatá bula ulmská¹²⁴ zcela ruší právo volby v případě, kdy jsou mužští členové vládnoucího rodu naživu. Situace se tak zřehledňuje: Je-li k dispozici oprávněný dědic, není nutnost do jeho práva nijak zasahovat. V souvislosti s tím je třeba mít na paměti,

¹²⁰ Lenní podřízenost teoreticky znamená, že země a vláda nad ní je formálně přiznána císaři, a ten ji tedy může udělit komukoliv (aktuální zejména při vymření domácí dynastie).

¹²¹ Které se ovšem nedochovalo.

¹²² Jako římský císař Karel IV.

¹²³ Stačilo by navíc pouze vymření rodu po meči.

¹²⁴ Srov. Friedrich II. *Zlatá bula ulmská*, 26. 7. 1216, Národní archiv, Archiv České koruny (1158-1935) 5, in: monasterium.net, URL <<http://monasterium.net/mom/CZ-NA/ACK/5/charter>>, accessed at 2018-05-15Z

že svobodná volba panovníka nebyla svobodnou volbou v dnešním chápání. Bylo-li to vůbec nutné, vybíralo se vždy z manželů dědiček, což bylo zcela v souladu s dobovým pojetím nástupnického práva.

4.3 Zlatá bula melfská

K praktickému zavedení principu primogenitury došlo formálně až v roce 1231 melfskou¹²⁵ bulou, která tento princip uzákoňuje. Proto nejpozději od Václava I., respektive od jeho syna Přemysla Otakara II., můžeme již o primogenituře hovořit nejen jako o praktickém, ale také jako o legálním principu.

5 Zlatá bula Karlova

Vlastní Zlatou bulou potvrdil v roce 1356 císař Karel IV.¹²⁶ byly předcházející a rozšířil a upřesnil jejich dopady na České království¹²⁷. Především zmiňuje již dříve uplatněné právo žen na český trůn v případě vymření mužských dědiců, aniž ovšem ustanovuje případné pořadí konkrétních dědiček. Sněmu pak přisuzuje roli volby panovníka výlučně v případě, kdy by legitimní¹²⁸ mužští ani ženští potomci královské rodiny nežili. Díky obrovské vzájemné provázanosti vládnoucích i jiných šlechtických rodů v Evropě, které jsou dodnes potomky českých králů, je tak vliv Sněmu na případnou budoucí volbu českého krále prakticky vyloučen. Již v době vydání buly se vlastně omezoval jen na případy výběru některé z dědiček či jejich manželů při opětovném vymření dynastie.

Bula tak právně stanovuje skutečnost do té doby intuitivně cítěnou a v praxi již uplatňovanou, totiž nutnost kontinuity rodu. Pokud se tedy nebude dostávat mužských členů rodu, jsou povolány k následnictví ženy¹²⁹. Z tohoto pohledu je tedy lhostehno, zda vládne manžel dědičky, nebo dědička sama. Podstatné je očekávání budoucí vlády jejich potomků, kteří sice budou jménem a příslušností náležet

¹²⁵ Srov. Friedrich II. *Zlatá bula melfská*, 1231, Národní archiv Archiv České koruny (1158-1935) 6, in: monasterium.net, URL <<http://monasterium.net/mom/CZ-NA/ACK/6/charter>>, accessed at 2018-05-15Z

¹²⁶ Sám potomek Přemyslovců po přeslici.

¹²⁷ Zejm. se jedná o dřívější potvrzení Zlaté buly sicilské. Srov. HRUBÝ, V. (ed.), SKÝBOVÁ, A. (překl.) *Zlatá bula Karla IV.* In: Archivum coronæ Regni Bohemiæ II., inv. č. 303, 295, Praha, 1928. č. 51, s. 43-46

¹²⁸ Podle platného církevního práva již (nejpozději od Kodexu vydaného v roce 1917) není legálního rozdílu mezi legitimním a nelegitimním potomkem. Případnou kvalifikaci nelegitimnosti tak dnes upravují již jen vlastní rodinné zákony jednotlivých dynastií.

¹²⁹ Resp. jejich manželé. Nebylo totiž ještě ve 14. století běžné, aby ženy samy vládly, přesto je zjevné, že právě ony jsou příčinou následné rodové kontinuity.

k rodu otce, budou však také pokračovateli královského důstojenství (a titulů) rodu matčina¹³⁰. Císař Karel tak předpokládá volbu pouze ve dvou modelových případech¹³¹:

- ve chvíli výběru manžela konkrétní dědičky;
- a pak také teoreticky v situaci, kdy rod vymře zcela, po meči i po přeslici.

6 Tři konkurující si pilíře českého nástupnictví

Protože otázku nástupnictví většinou intuitivně ale správně chápeme jako oblast dědického práva, je zde na místě zmínit právě roli sněmu při výběru panovníka. Tuto volbu rozhodně nemůžeme označit za zcela svobodnou, jak ji chápeme dnes. Sněm totiž králem nemohl zvolit kohokoliv zcela libovolně. V praxi byl vždy veden potřebou kontinuity, a proto vybíral potenciální kandidáty tak, aby jejich děti byly pokud možno zároveň také potomci bývalé, vymírající dynastie. Sněm zároveň respektoval další panovnická ustanovení, která se nástupnické otázky týkala, jak vidíme ostatně již v případě vymření Přemyslovců.

V zásadě proti sobě historicky stál princip dědický, který se opíral o rozličná ustanovení práva nástupnického, princip volební reprezentovaný volbou Českého sněmu, která byla v některých případech uplatňována i v situacích z pohledu nástupnického práva nesporných, a právo odúmrťe ze strany římského císaře jako lenního pána, které však bylo nakonec historicky principem nejslabším.

7 Jagellonci a Habsburkové

Smrtí Karlova syna Zikmunda dochází k vymření té části Lucemburské dynastie, která měla nárok na český trůn. Ten proto dědí jediná Zikmundova dcera princezna Alžběta¹³². Její jediný syn Ladislav Pohrobek umírá bezdětný a dědičkami se stávají jeho sestry princezny Anna a Alžběta. Českým králem byl ale v roce 1458 zvolen v rozporu se všemi dosavadními právy a zvyklostmi zemský správce Jiří z Poděbrad, jehož fyzická přítomnost bránila v uplatnění nároku některé z těchto princezen. Po jeho úmrtí byl českým králem zvolen Vladislav II. Jagellonský – syn princezny Alžběty, tedy potomek Přemyslovců, Lucemburků i Habsburků, a český trůn se opět vrátil legitimním potomkům v gesci následnictví. Vladislavův syn Ludvík ovšem umírá bezdětný a České království tak dědí jeho jediná sestra princezna Anna, která

¹³⁰ Srov. SKÝBOVÁ, A. *Die goldene Bulle Kaiser Karls IV. vom Jahre 1356*, In: *Fontes iuris germanici antiqui in usum scholarum ex monumentis germaniae historicis separatim edici*, XI. Weimar, 1972, s. 62

¹³¹ Později navíc připojuje dědickou smlouvu mezi Lucemburky a Habsburky z 10. 2. 1364. Srov. ŽEMLIČKA, J. (překl.) *Dědická smlouva mezi Lucemburky a Habsburky*. In: *Codex diplomaticus et epistolaris Moraviae*, IX, Brno, 1975, s. 257-259

¹³² A její manžel Albrecht Habsburský.

se provdala za císaře Ferdinanda I. Habsburského. Od té doby u nás vládnou až do roku 1740 členové této dynastie, a to podle již dávno ustáleného principu mužské primogenitury.

Pokud se podíváme na český královský rodokmen, zjistíme, že tento princip je důsledně uplatněn i v praxi a vláda Habsburků na trůnu je s výše popsanými principy v souladu. Nástupnické právo bylo tedy postupně uplatňováno takto (graficky znázorněno v příloze č. 3):

Tabulka č. 1: Klíčová genealogická souvislost mezi Lucemburky, Jagellonci a Habsburky

dynastie	osoba	zdroj nároku
Lucemburk	Karel IV.	nejstarší syn dědičky Elišky Přemyslovny
Lucemburk	Zikmund	syn Karla IV., mladší bratr Václava IV., který nezanechal dědice
Habsburk	Albrecht	manžel princezny Alžběty – dědičky a jediné dcery Zikmunda
Habsburk	Ladislav	syn Alžběty a Albrechta, zemřel bez potomků, dědičkami se staly jeho sestry
Jagellonec	Vladislav II. ¹	syn Kazimíra IV. a Alžběty – jedné ze sester Ladislava
Jagellonec	Ludvík	syn Vladislava II., zemřel bez potomků, dědičkou se stala jeho jediná sestra Anna
Habsburk	Ferdinand I.	manžel princezny Anny ² , dědičky a jediné sestry Ludvíka

Zdroj: Nohel P. na základě pramenů, 2018

Suverénní postavení českého krále bylo navíc deklarováno později, např. v listině císaře Fridricha II., která potvrzuje výkon jeho autority.¹³³ Určité napětí mezi právem volby a dědičným principem pak vystihují tzv. volební reversy císaře Ferdinand I., když 13. 12. 1526 klade v prvním z nich velký důraz na akt volby¹³⁴, v druhém z 2. 9. 1545 pak na postavení své ženy Anny jako přirození dědičky¹³⁵ království.

8 Pragmatická sankce a nástup Lotrinských

Pragmatická sankce císaře a krále Karla VI./II.¹³⁶ vydaná v roce 1713 přinesla upřesnění nástupnického práva ženských členů vládnoucí dynastie na trůny Habsburské

¹³³ Srov. DOSKOČIL, K. (překl.) *Listy a listiny z dějin Československých*, Praha, 1383, s. 55-57

¹³⁴ Srov. SKÝBOVÁ, A. (překl.) In: KALOUSEK, J. *České státní právo*, 2. vyd., Praha, 1892, s. 577-578

¹³⁵ Srov. KALOUSEK, J. *České státní právo*, 2. vyd., Praha, 1892, s. 581-582

¹³⁶ Karel VI. jako římský císař, Karel II. jako český král.

monarchie¹³⁷. Tento zákon stanovoval pořadí dědiček na trůn v případě vymření vládnoucí dynastie po meči tak, že vláda připadá genealogicky nejbližší člence rodu ve vztahu k poslední vládnoucímu panovníkovi. Nejčastěji tedy nejstarší dceři posledního krále/císaře.

Pragmatická sankce byla ovšem odmítnuta manželi dcer Josefa I., kteří se domnívali, že jejich právo je přednostní, protože Josef byl starší než jeho bratr Karel. Tato domněnka je ovšem teoreticky nesprávná, neboť pořadí dědiček nebylo určeno, resp. bylo určeno právě až Pragmatickou sankcí. Dcery Josefa I. by tak byly legitimním dědičkami pouze v případě, kdyby jejich strýc Karel zemřel dříve než jejich otec Josef I. Pragmatická sankce byla naproti tomu přijata všemi sněmy monarchie¹³⁸.

Pragmatická sankce je tak poslední úpravou nástupnictví na úrovni státního práva. Tento dokument je dalším rozšířením a zpřesněním předcházejících bul, se kterými je v souladu, oproti předchozím zněním však stanovuje konkrétní pořadí jednotlivých dědiček, čímž činí nástupnické právo ještě čitelnějším a předvídatelnějším. Dědičkám tak přiznává totéž právo a pořadí jako mužským dědicům, avšak pouze v případě, že se mužských dědiců již nedostává. V praxi tedy v takové situaci nastupuje genealogicky nejbližší příbuzná poslední vládnoucího panovníka¹³⁹.

Tato zdánlivě jednouchá úprava má však na nástupnictví (nejen) českého trůnu dalekosáhlý vliv, protože rozsah určení případných oprávněných dědiček není nijak omezen. Pragmatická sankce tak je i není retroaktivní zároveň. Retroaktivní nemůže být nikdy v tom smyslu, že by podle ní bylo možné revokovat nástupnictví před datem její účinnosti a zpochybnit některý královský úřad zastávaný dle platného práva do té doby. Je však možno podle ní určit dědičky či dědice i z okruhu osob, které jsou potomky českých králů z doby před platností této sankce, bylo-li by to nutné. Pragmatická sankce tak vlastně deklaruje, že prakticky v jakékoliv situaci bude možné teoreticky určit genealogicky nejbližší osobu k poslední vládnoucímu panovníkovi.¹⁴⁰

9 Odchytky od práva nástupnického

Ve vztahu k platné teorii nástupnického práva evidujeme na českém trůnu minimálně čtyři odchytky, tedy případy, kdy na trůn nastoupila a mnohdy se i vlády ujala osoba, jejíž postavení v rámci nástupnictví nebylo jednoznačné. Jedná se o:

¹³⁷ Tedy také na trůn český.

¹³⁸ Českým, moravským i slezským sněmem shodně v roce 1720.

¹³⁹ Modelově tedy nejčastěji nejstarší dcera.

¹⁴⁰ Srov. *Minulost našeho státu* v dokumentech. Praha, 1971, s. 159-160

- Jiřího z Poděbrad¹⁴¹, který nebyl v příbuzenském vztahu k vládnoucí dynastii a jeho volba tak byla z pohledu ustanovení Zlaté buly Karlovy nadbytečná. Po skončení jeho vlády se navíc trůn vrátit dědicům z rodu Jagellonského;
- Matyáše Korvína¹⁴², jehož nárok se opíral pouze o smluvní vztah s Jiřím z Poděbrad;
- Fridricha Falckého¹⁴³, který byl potomkem Přemyslovců, ale ne v aktuálním pořadí podle dědičnosti;
- Karla Bavorského¹⁴⁴, který byl také potomkem Přemyslovců, svůj nárok však zdůvodňoval vlastní interpretací¹⁴⁵ pro odmítnutí Pragmatické sankce.

10 Soukromoprávní úpravy

10.1 Vliv rodinného statutu na nástupnické právo

Za vlády císaře a krále Ferdinanda V. došlo v roce 1839 k vydání tzv. Rodinného statutu, tedy předpisu, který upravoval vzájemné vztahy, nároky a kompetence uvnitř Habsbursko-Lotrinské dynastie. Dokument nebyl veřejný, přesto je zřejmé, že předepisuje všem členům rodu mj. povinnost uzavřít sňatek s příslušníkem vládnoucí či dříve vládnoucí dynastie, jinak je takový svazek považován ze nerovnorodý. Důsledkem porušení rodinného statutu je mj. ztráta nástupnických práv.

Přestože tento předpis není státním zákonem, je dobré vědět, že se vztahuje také na český trůn, jelikož se týká všech členů Habsbursko-Lotrinské dynastie. Případná ztráta nástupnických práv tedy měla vliv i pořadí následnictví českého trůnu pro dotyčného člena rodu i jeho potomky.¹⁴⁶

10.2 Autentická interpretace rodinného statutu

V roce 1900 vydává císař František Josef I. tzv. Autentickou interpretaci, kterou upřesňuje ustanovení Rodinného statutu z roku 1839. Upřesňuje zásady rovnorodých manželství a přímo vyjmenovává potenciální panovnické a další povětšinou suverénní rody, které jsou pro sňatky členů rodu akceptovatelné.¹⁴⁷

¹⁴¹ Vládl v letech 1458-1471.

¹⁴² Vládl teoreticky v letech 1469-1490, tedy paralelně s Jiřím z Poděbrad i Vladislavem II.

¹⁴³ Vládl v letech 1619-1620, tedy paralelně s Ferdinandem II.

¹⁴⁴ Vládl v letech 1741-1743, tedy paralelně s Marií Terezií.

¹⁴⁵ Leták zdůvodňující Karlovy údajné nároky na český trůn. Srov. HUSA, V. *Naše národní minulost v dokumentech*. Praha, 1954, s. 365-368

¹⁴⁶ Srov. KALOUSEK, V. *Rodinný statut dynastie Habsbursko-Lotrinské*. In: *Sborník věd právních a státních*, roč. XXIII., sešit 2, Praha: Bursík a Kohout, 1923, s. 117-141

¹⁴⁷ Srov. František Josef I. *Authentische Interpretation des Tit. I § 1 des Familienstatuts von 1839 ddo. 12. Juni 1900*

10.3 Rok 2011

V roce 2011 zemřel poslední dědic trůnu arcivévoda Otto¹⁴⁸. Jeho prvorozený syn arcivévoda Karel posléze z titulu postavení hlavy rodu upustil od přísných sňatkových zásad a změnil ustanovení rodinného statutu (a tím i jeho autentické interpretace) ve prospěch sňatků nepokládaných dosud za rovnorodé. Revokoval dokonce situaci žijících členů rodu tak, že co důstojnosti a titulů zastávají místo, které by jim náleželo, kdyby ustanovení o rovnorodých sňatcích byla rozvolněna již dříve.¹⁴⁹

Tabulka č. 2: Stručný přehled vývoje českého nástupnického práva

rok	autor	dokument	podstata ustanovení	role ženských členů rodu	legální role sněmu
---	Břetislav I.	seniorát	Vládné věkem nejstarší příslušník rodu.	žádná	V případě vymření dynastie určuje manžela dědičky, který se stává českým králem. Jejich potomky pak pokračuje následnická linie.
1212	Friedrich II.	Zlatá bula sicilská	Císař do výběru panovníka nezasahuje a zřiká se odúmrťe.		
1216		Zlatá bula ulmská	Panovníkem může být pouze člen vládnoucího rodu.		
1231		Zlatá bula melfská	Pořadí následnictví uvnitř rodu je dáno primogeniturně.		
1356	Karel IV.	Zlatá bula Karlova	V případě vymření dynastie se volí z manželů dědiček.	Ženy se stávají dědičkami bez určení pořadí.	
1713	Karel VI.	Pragmatická sankce	Stanovuje se pořadí dědiček.	Ženy se stávají dědičkami včetně pořadí.	Teoreticky vybírá novou dynastii až v případě vymření všech potomků českých králů.

Zdroj: Nohel P. na základě pramenů, 2018

¹⁴⁸ Syn posledního rakouského krále a českého krále bl. Karla I.

¹⁴⁹ Znění tohoto rozhodnutí není dosud k dispozici v listinné podobě, informoval o něm však arcivévoda Ulrich 15. 11. 2016 v Holešově v rámci své přednáškové činnosti.

Tabulka č. 3: Rodinný statut a jeho úpravy

rok	autor	dokument	podstata ustanovení
1839	Ferdinand V.	Rodinný statut	Ustanovují se princip vyloučení z nástupnictví, zejména z důvodů sňatkových
1900	František Josef I.	Autentická interpretace	Upřesňuje zásady rovnorodých manželství., taxativně vyjmenovává sňatkově konformní rody.
2011	arcivévoda Karel	---	Ruší povinnost rovnorodých sňatků, resp. ruší vliv typu sňatku na pořadí nároků. Působí retroaktivně na žijící členy rodu.

Zdroj: Nohel P. na základě pramenů, 2018

11 Závěr

Česká koruna byla vždy předmětem dědictví, proto i na královský majestát bychom měli nahlížet s vědomím dalších zmíněných pilířů primárně jako na věc dědičnou. Tím se zásadním způsobem viditelně odlišuje princip zřízení monarchického od formy republikánské – jakkoli oba typy zřízení k legální tradici státního práva Evropy neodmyslitelně patří i v současné době. Přestože dnes již nežijeme v monarchii, je užitečné základní nástupnické principy, popř. jejich novodobé aktualizace, znát, neboť ač dnes není nástupnické právo živou disciplínou ve smyslu státoprávním, může mít určité konsekvence i v současnosti. Např. fakt, že sami členové dříve vládnoucí rodiny toto právo – ovšem na úrovni soukromé – respektují a dokonce aktualizují, svědčí o tom, že minimálně z jejich úhlu pohledu se jedná o disciplínu, která má stále určitý dopad na uspořádání vztahů a titulárních záležitostí v rámci rodiny.

České nástupnické právo vykazuje kontinuální vývoj v celých svých dějinách. Přestože v několika málo případech můžeme z pohledu teorie označit nárok na vládu některých osob za sporný¹⁵⁰, nedocházelo v nástupnickém systému k tvorbě žádných diskontinuálních nebo vzájemně si protiřečících ustanovení. Historické dokumenty, které tuto oblast práva u nás postupně formovaly, navazují kontinuálně jeden na druhý s tím, že každý novější představuje zpřesnění předchozího tak, že podmínky dříve a později stanovené jsou vzájemně souladné. České nástupnické právo tak představuje regionálně podmíněnou především právní disciplínu, kterou by neměli pominout všichni zájemci o studium našich dějin, neboť i teoretické předpoklady zejména v oblasti titulárních nároků byly mnohdy důležitým

¹⁵⁰ Srov.: NOHEL, P. *Liturgický a sakramentální rozměr korunovace*. In: *Civilia* (roč. 5, č. 2), Univerzita Palackého. Olomouc: 2014, s. 54-55. ISSN 1805-3963

podkladovým materiálem pro zásadní historická rozhodnutí s druhotným dopadem na společnost.

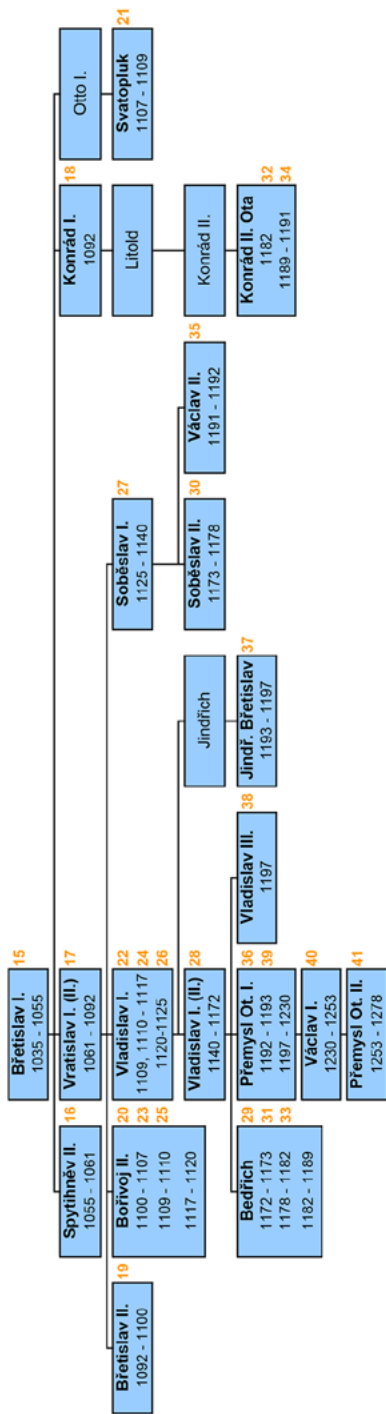
12 Použitá literatura

- DOSKOČIL, K. (překl.) *Listy a listiny z dějin Československých*, Praha: Státní nakladatelství, 1938
- FIALA, Z., BLÁHOVÁ, M. *Kosmova kronika česká*, 2. vydání, Praha: Odeon, 1975, (překlad K. Hrdina, M. Bláhová)
- FRANTIŠEK JOSEF I. *Authentische Interpretation des Tit. I § 1 des Familienstatuts von 1839 ddo. 12. Juni 1900*
- FRIEDRICH II. *Zlatá bula ulmská*, 26. 7. 1216, Národní archiv, Archiv České koruny (1158-1935) 5, in: monasterium.net, URL <<http://monasterium.net/mom/CZ-NA/ACK/5/charter>>, accessed at 2018-05-15Z
- FRIEDRICH II. *Zlatá bula melfská*, 1231, Národní archiv Archiv České koruny (1158-1935) 6, in: monasterium.net, URL <<http://monasterium.net/mom/CZ-NA/ACK/6/charter>>, accessed at 2018-05-15Z
- HRUBÝ, V. (ed.), SKÝBOVÁ, A. (překl.) *Zlatá bula Karla IV.* In: *Archivum coronae Regni Bohemiae II.*, inv. č. 303, 295, Praha: Ministerium scholarum et instructionis publicae, 1928. č. 51
- HUSA, V. *Naše národní minulost v dokumentech*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd 1954
- KALOUSEK, J. *České státní právo*, 2. vyd., Praha: Bursík a Kohout, 1892
- KALOUSEK, V. *Rodinný statut dynastie Habsbursko-Lotrinské*. In: *Sborník věd právních a státních*, roč. XXIII., sešit 2, Praha: Bursík a Kohout, 1923
- BOUDYŠOVÁ, V. *Minulost našeho státu v dokumentech*. Praha: Svoboda, 1971
- NOHEL, P. *Biblické inspirace nástupnického práva v zemích s křesťanskou tradicí*, In.: *Sborník ze IV. mezinárodní vědecké konference*, Epocha. Praha: 2015, s. 206-208, ISBN 978-80-7425-278-5
- NOHEL, P. *Liturgický a sakramentální rozměr korunovace*. In: *Civilia* (roč. 5, č. 2), Univerzita Palackého. Olomouc: 2014, s. 48-56. ISSN 1805-3963
- PALACKÝ, F. *Volební kapitulace Vladislava Jagellonského*, In: *Archiv český*, IV, Praha, 1846
- SKÝBOVÁ, A. *Die goldene Bulle Kaiser Karls IV. vom Jahre 1356*, In: *Fontes iuris germanici antiqui in usum scholarum ex monumentis germaniae historicis separatim edici*, XI. Weimar: Herman Böhlau Nachfolger, 1972
- ŽEMLIČKA, J. (překl.) *Dědická smlouvu mezi Lucemburky a Habsburky*. In: *Codex diplomaticus et epistolaris Moraviae*, IX, Brno, 1975, s. 257-259

13 Kontakt na autora

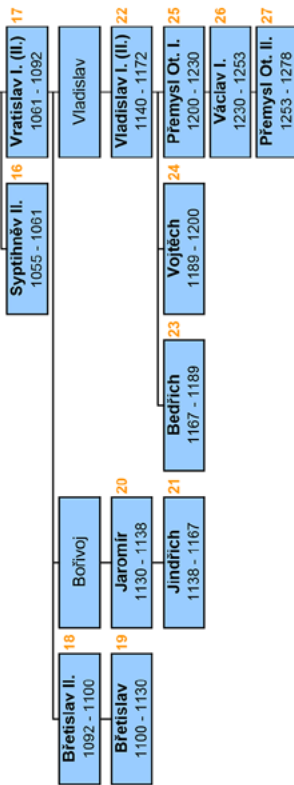
Mgr. Mgr. Petr Nohel, Ph.D.
Univerzita Karlova
Ovocný trh 5
116 36 Praha 1
e-mail: petr.nohel@ruk.cuni.cz

Příloha č. 1 - Reálná situace v rodě Přemyslovců po Břetislavově seniorátu

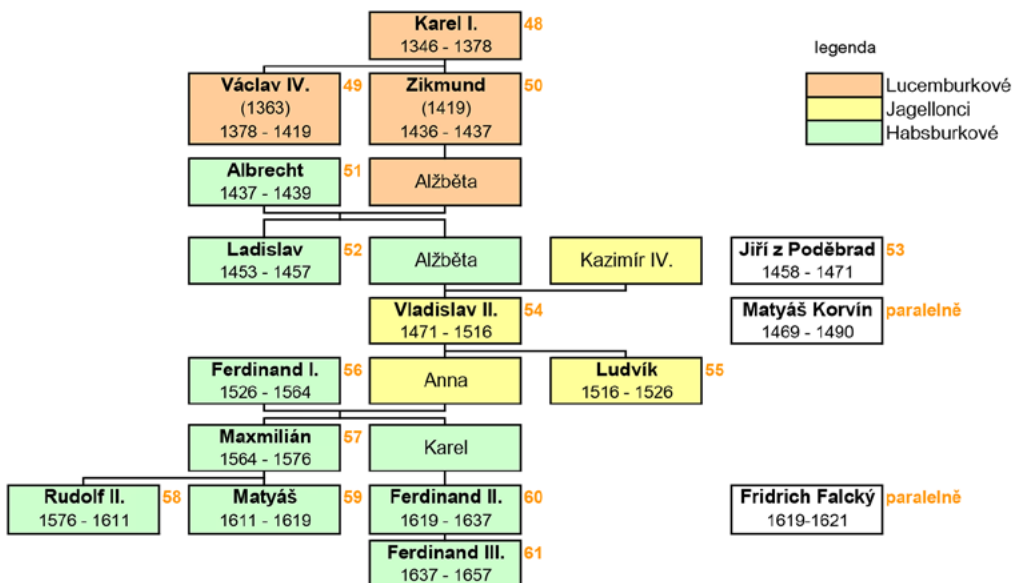


Příloha č. 2 - Teoretická situace v rodě Přemyslovců kdyby se odpočátku uplatnila primogenitura

Legenda
 jméno tučně panovník
 rozmezí dat doba vlády
 číslo pořadí vlády



Příloha č. 3 - Klíčová genealogická souvislost mezi Lucemburky, Jagellonci a Habsburky



Několik poznámek o historické antropologii

Several notes about historical anthropology

Lucie Kovandová

Anotace: Příspěvek představuje v několika základních bodech historickou antropologii a zaměřuje se na její pojetí v českém prostředí. Historická antropologie od 80. let nabývala na významu a do dějepisectví přinesla nové pojmy a metody, otázky, témata a zaměření na obyčejného člověka, kterému historikové dosud nevěnovali příliš pozornosti. Historická antropologie převážně v německém pojetí našla ohlas např. u nastupující generace českých historiků, která hledala únik od ideologicky zaměřených hospodářských a sociálních dějin.

Klíčová slova: historická antropologie, dějepisectví, sociální a kulturní antropologie, obyčejný člověk

Summary: This contribution presents historical anthropology at several basic points and it is focused on its concepts in the Czech environment. Historical anthropology gained importance from the 80 s of the 20th century. It brought new concepts, methods and themes to the history, it brought also focus on the common man, who was neglected by historians. Historical anthropology has been applied in the Czech environment, mainly in the younger generation of historians, who have sought the way from ideologically oriented economic and social history.

Key words: historical anthropology, historiography, social and cultural anthropology, ordinary man

1 Úvod

Historická antropologie má v českém prostředí nejasné postavení v rámci humanitních věd. Jedná se o přístup na pomezí dvou etablovaných disciplín – sociální a kulturní antropologie a historiografie. Přestože se s historickou antropologií u nás setkáváme již více než 20 let a je součástí učebních osnov mnoha vysokých škol, neexistuje její jednotná definice, není zřetelně stanoveno její postavení mezi ostatními přístupy a subdisciplínami, které jsou součástí antropologie a historiografie, a existují její různá pojetí.

2 Krátký úvod do historické antropologie

Počátky historické antropologie je třeba hledat v prostředí německé historické vědy v 80. letech, zejména v diskusi mezi historickou sociální vědou a dějinami všedního dne o podobě dějepiscectví a úloze člověka v historii. Dalším významným činitelem ovlivňujícím dějepiscectví té doby bylo obrácení zájmu historiků k antropologii a k dalším humanitním vědám. Zřejmě s neznámější definicí historické antropologie přišel čelní představitel německých dějin všedního dne Richard van Dülmen. „Historická antropologie staví konkrétního člověka s jeho jednáním, myšlením, pocity a utrpením do středu historické analýzy.“ (Dülmen, 2002, s. 11).

2.1 Obyčejný člověk

Kdo je však oním obyčejným člověkem? Jak může historik poznat jeho myšlení a pocity? Dülmen (2002) především upozorňuje na to, že je třeba navrátit člověka do dějin, přemýšlet o dějinách z pozice člověka, který v dané době žil a který byl vlastně spolutvůrcem oněch dějin, o které se zajímáme. Zatímco tradiční dějepiscectví vyprávělo o dějinách na základě velkých událostí a prostřednictvím významných osobností, neurozený člověk z venkovského prostředí, zdánlivý neúčastník dějin, byl téměř opomíjen, a to se snaží historická antropologie napravit.

Na rozdíl od antropologa, který vstupuje do přímé interakce s aktéry svého výzkumu, je historik odkázaný na prameny, jejichž prostřednictvím se snaží proniknout do myšlení člověka dané doby. V případě, kdy se historik dostane k pramenům osobní povahy např. deníkům, má určitou výhodu, protože jejich tvůrcem je sám aktér. Ovšem v případě historické antropologie, zaměřené na období raného novověku a na převážně negramotného člověka, vycházíme zejména z pramenů, které zaznamenal někdo jiný (např. výslechové protokoly). Historik v těchto pramenech hledá stopy po myšlenkách člověka a snaží se je interpretovat podle svého uvážení a znalostí.

2.2 Co je to historická antropologie?

K historické antropologii je třeba přistupovat jako k přístupu, který se vymezuje vůči jednostranným kvantitativním metodám sociálních dějin, věnujícím pozornost ekonomickým a politickým charakteristikám, vystupuje proti představě homogenity kultury a dějinám mentalit, které reprezentovala francouzská škola Annales.¹⁵¹ V mnohém souzní s mikrohistorií, dějinami každodennosti a novými kulturními dějinami. Hranice mezi výše zmíněnými směry nejsou, stejně jako není

¹⁵¹ Viz pojetí historické antropologie v následujících dílech: Dülmen, van R. Historická antropologie. 1. vyd. Praha: Dokořán, 2002. 116 s. Dressel, G. Historische Anthropologie: eine Einführung. Sien: Köln: Weimar: Böhlau, 1996. 324 s.

jednotný koncept historické antropologie. Její mnohdy odlišné podoby se odvíjejí od národních tradic i vědeckého zázemí jednotlivých badatelů. Historická antropologie je „... specifická zejména pro německé a rakouské prostředí a pro raný novověk, takže v jiných obdobích těžko můžete to, co bychom v raném novověku nazvali historickou antropologií nazývat historickou antropologií... buď to může být... psychohistorie, která se zabývala jednotlivcem, a to jakým způsobem se projevuje ve světě, může to být mikrohistorie, nové kulturní dějiny.“ (Švaříčková Slabáková, 2017).

Historická antropologie jakožto teoreticko-metodologický přístup přináší badatelům více prostoru studovat minulost z různých úhlů pohledu. Zatímco v rámci tradiční historiografie stačí badatelům znát, jak pracovat s prameny a jejich kritikou a jak bádání zasazovat do již zavedených představ o společnosti a kultuře, historická antropologie postupuje opačně a její přínos je „... v teorii, že se vlastně snaží upozornovat, že to, co to bylo, není tak jednoduché, že to má určité úskalí a snaží se ta úskalí vyřešit tím, že zkoumá trochu jinak...“ (Švaříčková Slabáková, 2017).

3 Historická antropologie v Čechách

Historická antropologie se v českém prostředí objevuje v 90. letech, a to díky politickému uvolnění, kdy se čeští badatelé seznámili se západní literaturou a navázali kontakty se zahraničními historiky (např. s Richardem van Dülmenem, Michaelem Mitterauerem). Novější historiografické směry „západního“ dějepisceví začaly být vedle pracovních setkání a výjezdů do zahraničí, představovány a reflektovány také v odborných textech.¹⁵² Česká historička Lydia Petráňová (1991) ve svém článku nazvala historickou antropologii jako historickou sociálně antropologickou vědou, která spojuje sociální dějepisceví s dějinami hmotné kultury, a zároveň vznesla otázku, zda daný obor nepředstavuje pouze soudobou módní vlnu. Podobnou otázku si položila také historička Alena Šimůnková (1995) a zaměřila se na možný přínos antropologické perspektivy pro historický výzkum.

¹⁵² V 90. letech vyšla řada článků v historicky i etnograficky orientovaných časopisech, v nichž se autoři věnovali tématu nových historiografických směrů např. následující texty: Petráňová, L. Nové historickoantropologické proudy evropského národopisu (k problému integrované „historické sociální vědy“). *Český lid*. 1991, 78/1, s. 21–29. Horský, J. Historická antropologie (Úvahy a poznámky na okraj mezinárodního kursu, konaného v Otzenhausenu ve dnech 27. 2.–15. 3. 1993). *Historická demografie*. 1993, 17, s. 241–270. Čechura, J. Mikrohistorie – nová perspektiva dějepisceví konce tisíciletí? *Dějiny a současnost. Kulturně historická revue*. 1994, 16/1, s. 2–5. Šimůnková, A. Ke vztahu historiografie a antropologie: Perspektivy aplikování antropologických přístupů na historický výzkum. *Český lid*. 1995, 82/2, s. 99–109. Petráň, J. *Dějiny hmotné kultury*. II/1. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 468 str. Horský, J. Antropologie historická. In: Maříková, H., Petrušek, M., Vodáková, A. (za kolektiv): *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. s. 93.

3.1 Odlišná pojetí historické antropologie

V průběhu let se v českém prostředí vytvořila různá pojetí historické antropologie. Zdeněk R. Nešpor (2005) se domnívá, že existují dva základní proudy, které pracují odlišně s pojmem historická antropologie, přičemž první proud reprezentují historikové a druhý představitelé české sociální antropologie.¹⁵³ Oba proudy staví historickou antropologii na jiných základech, hledají její počátky v myšlenkách a dílech rozdílných badatelů, přiřazují k ní mnohdy protichůdné představitele a sledují její odlišnou náplň.

Za představitele prvně jmenovaného proudu lze považovat historika Jana Horského, který se přiklonil k pojetí historické antropologie vycházejícího z německého prostředí a prezentující ji jako nové dějiny každodennosti v čele s Richardem van Dülmenem.¹⁵⁴ Horský (1993) zároveň upozornil na to, že je obtížné říci, zda je historická antropologie disciplínou nebo přístupem kombinujícím metodiku antropologie a historie, a že je třeba ji považovat za výsledek vývoje historiografie.¹⁵⁵ Jihočeský historik Jaroslav Dibelka se zase domnívá, že historická antropologie je „...nový přístup k dějinám... (prostřednictvím kterého) se dá psát třeba i o panovníkovi, ale tím, že se nebudete zaměřovat na velké dějiny, ale budete se zabývat, dá se říci, těmi každodenními věcmi.“ (Dibelka, 2016).

Zástupci druhého proudu, například antropolog Ivo T. Budil, vycházejí z tradice sociální a kulturní antropologie a v případě historické antropologie upozorňují na změny, jejichž prostřednictvím došlo k přiznání úlohy minulosti pro poznání studované společnosti či kultury, tedy odvrát od ahistorických antropologických směrů k historickým. Ivo T. Budil upozorňuje zejména na strukturální historickou antropologii v pojetí Marshalla Sahlinse a počátky historicko-antropologického přístupu nachází u E. P. Thompsona.¹⁵⁶ Marshall Sahlins „... založil své pojetí strukturální historické antropologie na dialektické souhře mezi strukturou a událostí, strukturou a historií či mezi dlouhodobou strukturální historií a krátkodobou politickou historií.“ (Budil, 2001, s. 19–20). Historická antropologie v tomto pojetí znamená především výzkumnou

¹⁵³ Srov. Nešpor, R. Z. Dvojitý život historické antropologie. Interdisciplinární (ne)porozumění mezi historiky, sociology a sociálními antropology. *Dějiny-teorie-kritika*. 2005, 2/1, s. 87–104.

¹⁵⁴ Horský, J. Antropologie historická. In: Maříková, H., Petrušek, M., Vodáková, A. (za kolektiv): *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. s. 93.

¹⁵⁵ Horský, J. Historická antropologie (Úvahy a poznámky na okraj mezinárodního kursu, konaného v Otzenhausenu ve dnech 27. 2.–15. 3. 1993). *Historická demografie*. 1993, 17, s. 241–270.

¹⁵⁶ Sahlins, M. D. *Historical metaphors and mythical realities: structure in the early history of the Sandwich Islands kingdom*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1981. Thompson, E. P. *The Making of the English Working Class*. London: Penguin Books, 1991.

a výkladovou orientaci na nadindividuální makrostruktury, prostřednictvím kterých má být analyzováno lidské myšlení, cítění a jednání.¹⁵⁷

3.2 Historická antropologie v rámci dějepisectví

Vedle existence protichůdného pojetí historické antropologie je pro české prostředí dále typické nepřesné vymezení oborových hranic a jejich metodologických a teoretických stránek. Přes snahu o přijetí nových impulsů tak zůstala česká etnografie i dějepisectví 90. a následujících let pozitivistická a dávno zavedené metody a přístupy se pouze označily za antropologické či historicko-antropologické.¹⁵⁸ Snahou mnoha badatelů je obohatit jejich výzkumy o moderní metody a přístupy, aniž by však byli schopni zcela se oprostít od svých předchozích postupů, i proto se lze oprávněně domnívat, že v rámci českého dějepisectví stále převažují politicky orientované dějiny. „Zase to souvisí nejen s tou uzavřeností a s tím, co se tady dělalo předtím, ale také s otázkami, se kterými se vyrovnává společnost současná, to jsou otázky nacionalismu a ty otázky zase jsou jiné ve východní Evropě a jiné na Západě.“ (Švaříčková Slabáková, 2017).

České dějepisectví je značně generačně rozvrstveno, což se projevuje v používaných metodách a přístupech, práci s prameny a také na tematickém zaměření. Historiografie do 90. let byla převážně politicky orientovaná, prostor navíc dostaly také hospodářské a sociální dějiny, v nichž ovšem až na výjimky chyběl zájem o obyčejného člověka, to se postupně pod vlivem např. historické antropologie měnilo.

Problematickým rysem historické antropologie v Čechách je také práce s prameny a pojmy. Z humanitních věd se do historiografie dostala řada pojmů např. gender nebo aktér, s nimiž různí badatelé pracují odlišně. Na jedné straně můžeme sledovat až přílišnou opatrnost v použití pojmu historická antropologie, mikrohistorie, každodennost, na druhé straně se mnohá díla a autoři ochuzují o možnost použít označení historická antropologie. Mnozí badatelé se tak hlásí k určité metodě, přístupu např. historicko-antropologickému, protože je to právě módní, ale ve svých dílech s daným přístupem a jeho náplní neumí pracovat.

Dalším rysem českého dějepisectví od 90. let je fragmentarizace, zapříčiněná nejen šíří badatelských přístupů a metod, ale také snahou neustále nahlížet jiným pohledem na tradiční prameny, což nenalézá odezvu zejména u starší generace badatelů. Tematická šíře navíc paradoxně potvrzuje onu roztržičnost. „To znamená, že jedno téma se rozřeže na 36 podtémat, pokud možno, aby se ten dotýčný na tom zakopal, aby mu do toho nikdo nelezl, protože nikdo jiný tomu přece nerozumí.“

¹⁵⁷ Tento druhý proud tedy vychází ze studia nadindividuálních struktur, prostřednictvím kterých chce vyložit příběh aktéra, zatímco první proud vychází z člověka a jeho prostřednictvím chce vykládat tyto společenské struktury.

¹⁵⁸ Dle Nešpor, R. Z. Dvojí život historické antropologie. Interdisciplinární (ne)porozumění mezi historiky, sociology a sociálními antropology. *Dějiny-teorie-kritika*. 2005, 2/1, s. 87–104.

(Čechura, 2017). Přílišná fragmentarizace tak paradoxně nepřináší hlubší poznání dané problematiky.

Zaměření historické antropologie na člověka není charakteristickým rysem pouze historické antropologie. Podle Radmily Švaříčkové Slabákové můžeme o historické antropologii v akademickém prostředí hovořit jen v prostředí Fakulty humanitních studií Karlovy univerzity, protože „... jinde pokud se dělá něco, kde se právě zaměřuje člověk na malého člověka, na malý geografický prostor nebo nějaké malé jednotliviny, tak to určitě nenazývá historickou antropologií, nebo zkoumání pocitů člověka.“ (Švaříčková Slabáková, 2017). Stejně zaměření můžeme sledovat v dějinách každodennosti, mikrohistorii či nových kulturních dějinách. Teoretických děl nebo odborných diskusí, které by se snažily toto reflektovat, je v českém prostředí stále málo.

4 Závěr

V českém prostředí při přejímání historické antropologie došlo k různému pochopení a nejasnostem, co je to historická antropologie a jak tento přístup využít. V rámci historiografie se historická antropologie etablovala jako způsob, jak navrátit do studia dějin obyčejného člověka a poznat jeho životní příběh, a jak psát o dějinách z jiného úhlu pohledu. V rámci etnografie se historická antropologie začlenila mezi jednu ze subdisciplín sociální a kulturní antropologie, která do antropologie opět navrátila zájem o minulost a dějiny. Česká historiografie se od 90. let obohacuje o další přístupy, pojmy, výzkumná témata i nové způsoby práce s prameny, což vede k vnitřní fragmentarizaci dějepisectví jakožto oboru. Pokud bychom považovali historickou antropologii za módní vlnu, mohlo by se zdát, že je třeba ji postupně nahradit něčím jiným, zbavit se určitého „přeantropologizování“ historie.

Historická antropologie v českém prostředí nemá jednotný koncept a existují její minimálně dvojitá pojetí mezi badateli, což vede k tomu, že „... nikdo není schopen definovat, tady alespoň v českém prostředí, jestli je toto dílo sociální antropologie nebo je to kulturní antropologie nebo je to historická antropologie... že tam se ty hranice do jisté míry stírají...“ (Dibelka, 2016). Stále se tak pohybujeme v rovině, kdy zde máme historickou antropologii a další směry/přístupy/disciplíny (mikrohistorii, dějiny každodennosti, dějiny hmotné kultury), k nimž se někteří badatelé hlásí a snaží se je používat, na druhé straně mnozí badatelé svá díla za historicko-antropologická neoznačují, přestože by si toto označení zasloužila. Použití antropologických pojmů jako například kultura, čest, dar nebo rituál ještě neznamená, že daný autor aplikuje na prameny a danou tematiku historicko-antropologický přístup.

V případě historické antropologie je třeba odlišit teoretizování o ní a uplatnění historicko-antropologického přístupu při studiu dějin, což se ukazuje jako problematické. Dosud však převažují teoretické práce, reflektující historickou antropologii v různých

podobách a shrnující její přínos a limity, daleko méně je však prací, využívajících historicko-antropologický přístup. Práce vycházející z historicko-antropologického přístupu by se měly pokusit o odlišný přístup konstruování konceptuálního rámce a nový způsob využití pramenů. Jejich prostřednictvím by se badatelé měli pokusit poznat, jak lidé oné doby vnímali a viděli svět, ve kterém žili.

5 Použitá literatura

- BUDIL, I. T. Perspektivy historické antropologie a sociologie. *Lidé města*. 2001, 6, s. 13 – 21. ISSN 1212-8112.
- DRESSEL, G. *Historische Anthropologie: eine Einführung*. Sien: Köln: Weimar: Böhlau, 1996. 324 s. ISBN 3-205-985567.
- DÜLMEN, van R. *Historická antropologie*. 1. vyd. Praha: Dokořán, 2002. 116 s. ISBN 80-86569-15-2.
- HORSKÝ, J. Historická antropologie (Úvahy a poznámky na okraj mezinárodního kursu, konaného v Otzenhausenu ve dnech 27. 2.–15. 3. 1993). *Historická demografie*. 1993, 17, s. 241 – 266. ISSN 0323-0937.
- HORSKÝ, J. Antropologie historická. In: Maříková, H., Petrusek, M., Vodáková, A. (za kolektiv): *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. s. 93. ISBN 80-7184-310-5.
- IGGERS G. G. *Dějepisectví ve 20. století: od vědecké objektivitě k postmoderní výzvě*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 177 s. ISBN 80-7106-504-8.
- KUBEŠ, J. Dějiny každodennosti II. 1. díl [online]. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007 – 2014. © [cit. 1. 5. 2015]. Dostupné z: <http://uhv.upce.cz/upload/skripta2012.pdf>.
- MEDICK, H. „Missionaries in the Row Boat?“ Ethnological Ways of Knowing as a Challenge to Social History. *Comparative Studies in Society and History*. 1987, 29, s. 76 – 98. ISSN 0010-4175.
- NEŠPOR, R. Z. Dvojitý život historické antropologie. Interdisciplinární (ne)porozumění mezi historiky, sociology a sociálními antropology. *Dějiny-teorie-kritika*. 2005, 2/1, s. 87 – 104. ISSN 1214-7249.
- NEŠPOR, Z. R., HORSKÝ, J. Historická antropologie? Metodické problémy a paradoxy na pomezí dějepisectví, sociologie a sociální antropologie. *Kuděj*. 2004, 1, s. 61 – 83. ISSN 1211-8109.
- NODL, M. Richard van Dülmen. *Souvislosti*. 2003, 14/3, s. 389 – 391. ISSN 0862-6928.
- PETRÁŘ, J. *Dějiny hmotné kultury. II/1*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 468 str. ISBN 80-7184-085-8.
- PETRÁŘOVÁ, L. Nové historickoantropologické proudy evropského národopisu (k problému integrované „historické sociální vědy“). *Český lid*. 1991, 78/1, s. 21–29. ISSN 0009-0794.

ŠIMŮNKOVÁ, A. Ke vztahu historiografie a antropologie: Perspektivy aplikování antropologických přístupů na historický výzkum. Český lid. 1995, 82/2, s. 99 – 109. ISSN 0009-0794.

ŠOTOLA, J. *Historická antropologie: studijní opora* [CD-ROM]. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2011. ISBN 978-80-7409-048-6.

ŠPELDA, D. *Proměny historiografie vědy*. 1. vyd. Praha: Filosofia, 2009. 343 s. ISBN 978-80-7007-310-0.

Téma: Historická antropologie

Rozhovor s Jaroslavem Dibelkou, nar. 1981, Filozofická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. České Budějovice, dne 23. 8. 2016.

Téma: Historická antropologie

Rozhovor s Jaroslavem Čechurou, nar. 1952, Katolická teologická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Praha, dne 1. 2. 2017.

Téma: Historická antropologie

Rozhovor s Radmilou Švaříčkovou Slabákovou, nar. 1970, Katedra historie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Jihlava, dne 7. 4. 2017.

6 Kontakt na autora

Mgr. et Mgr. Lucie Kovandová
Univerzita Karlova v Praze
Fakulta humanitních studií
Katedra obecné antropologie
Josef Martího 269/31
162 00 Praha-Veleslavín

Email: Kovandovalucka@seznam.cz

Školitel: doc. PhDr. Jan Horský, Ph.D.

Vznik Československa pohledem českých a slovenských studentů

The formation of Czechoslovakia from the point of view of Czech and Slovak students

Martina Hubálková

Anotace: Příspěvek je zaměřen na analýzu dotazníkového šetření, jehož cílem byla sonda do znalostí českých a slovenských studentů gymnázií na události spojené se vznikem první Československé republiky v roce 1918. Naším záměrem bylo zjistit, zda studenti soudobých škol mají vědomosti o této historické epoše, která je již celé století vzdálena od současnosti. Hlavní zájem soustředíme na povědomí o nedůležitějších událostech, osobnostech a datech spojených se zkoumaným obdobím.

Klíčová slova: Československá republika, student, dějepis, dotazník.

Summary: This contribution is focused on the analysis of the questionnaire survey aimed at the knowledge of Czech and Slovak students of grammar schools on the events connected with the first Czechoslovak Republic in 1918. Our purpose was to find out whether students of contemporary schools have knowledge of this historical epoch, a century away from the present. We focus primarily on the knowledges of the most important events, personalities and dates associated with the period under review.

Key words: Czechoslovakia, student, history, questionnaire.

1 Úvod

„Dějiny jsou svědky času, světlem pravdy, živou pamětí, učitelkou života a poslem minulosti“¹⁵⁹, napsal kdysi Marcus Tullius Cicero. Tento významný římský spisovatel, řečník a politik určitě znal důležitost věcí minulých a věděl, že právě pomocí jejich

¹⁵⁹ <http://seniorportal.cz/magazin/dulezitest-historie/a-554/>.

znalosti můžeme poznat, co nás čeká. Věděl, že ze svých včerejších chyb se můžeme poučit a zítra být o to lepší.

Znalost obecné historie, především historie vlastního národa a jeho novodobých dějin je nedílnou součástí základního vzdělání. Při pohledu na současné školství a informovanost žáků o základních poznacích v oblasti dějin 20. století lze konstatovat, že v soudobém edukačním procesu je novodobé historii věnován nedostak prostoru.

Z rozhovorů s čerstvými absolventy středních škol podpořenými vlastním výzkumem vyplývá, že historická fakta týkající se vzniku Československa sice všichni studenti na střední škole stihnou probrat, mnozí ovšem s výukou dějepisu skončí zpravidla po druhé světové válce. Událostmi druhé poloviny dvacátého století¹⁶⁰ se obecně věnuje nepříliš početné procento z nich.

Studenti pak nezřídka mívají zkreslené představy například o dobách komunistické diktatury v Československu anebo jsou schopni propojit období první republiky s obdobím po roce 1948 s odůvodněním, že se jedná o poválečnou situaci. Tento stav v konečném důsledku může vést až k bagatelizování závažných historických reálií, což je v naprostém kontrastu k poslání školního dějepisu. Neradostnou realitu, která v současnosti panuje na našich středních školách, smutně ilustruje i fakt, že téměř 1/3 běžně používaných učebnic dějepisu je starší patnácti let anebo je jejich obsah zčásti ovlivněn politickou mocí, která v tom, či onom daném období vládne (viz Beneš, Gracová, Průcha, 2009, s. 35).

2 Poznámky k metodologii a vyhodnocení realizovaného šetření

Pro interpretaci dat jsme využili deskriptivní statistiku. Tím, že jsme nebyli nuceni objasňovat vztahy mezi jednotlivými jevy, abychom podložili naše předpoklady, vyjádřené formou hypotézy, nemuseli jsme využívat složitějších statistických postupů. Ty nám ostatně ani nebyly doporučeny.¹⁶¹ Pro lepší přehlednost a názornost jsme při interpretaci výsledků šetření použili nejen písemnou, ale také vizuální formu deskripce údajů. Konkrétně jsme pro zobrazení četnosti odpovědí respondentů využili grafy, které byly vytvořeny ve specializovaných programech.¹⁶²

¹⁶⁰ Pro další příklad je možné v této souvislosti uvést výrok jednoho z předních autorů učebnic dějepisu, a sice P. Čorneje: „Učebnice zahrnují dějiny od pravěku k dnešku a v rámci de facto celého světa. To v rámci hodinové dotace prostě není možné stihnout jinak než „z rychlíku“. Také proto se končí s výukou v roce 1945 nebo 1968 a nikoli dejme tomu rokem 1990, protože se celé předepsané učivo nedá stihnout.“ Beneš, Z.: Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu. Praha: ALBRA, 2002, s. 33.

¹⁶¹ Autorka práce konzultovala sestavování i vyhodnocování dotazníku s pracovníky Českého statistického úřadu, pobočkou v Olomouci. Také tito pracovníci potvrdili správnost využití deskripce výsledků šetření s odůvodněním nízkého počtu respondentů pro vyvozování obecně platných závěrů.

¹⁶² Grafy byly vytvořeny v programu Microsoft Office Excel, verze 2007.

Při deskripci výsledků dotazníkového šetření jsme u otázek, na které mohli studenti volně odpovídat, jejich odpovědi tam, kde to bylo možné, zestručnili, případně jejich odpovědi sdružili, pokud tomu odpovídal jejich význam. Kupříkladu jsme sečetli četnosti pojmů Československo a Československá republika apod. Motivem pro podobnou úpravu byla pouze snaha o lepší přehlednost při popisu výsledků šetření.

Jak jsme již uvedli výše, nejvíce dotazníkových položek jsme zaměřili na povědomí a reálné znalosti studentů České a Slovenské republiky o období vzniku Československa. Naším záměrem bylo zjistit, zda studenti soudobých škol mají vědomosti o této historické epoše, která je již celé století vzdálena od současnosti.

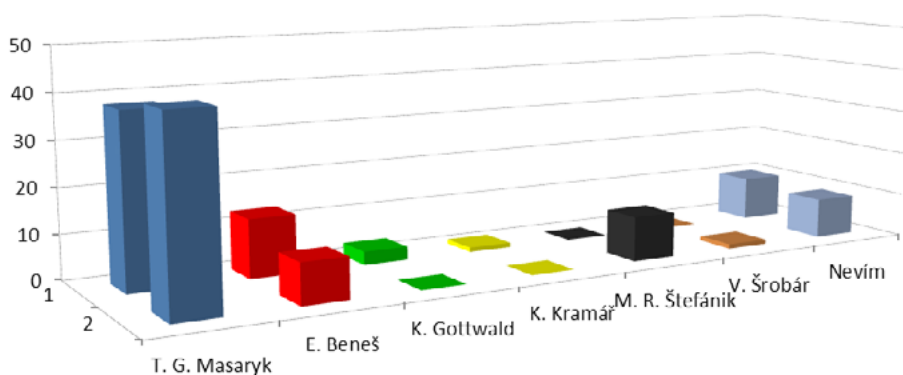
Dotazníkové šetření probíhalo na třech českých a třech slovenských gymnáziích u studentů 3. (v případě osmiletého studia 7.) ročníku. Konečný počet respondentů z řad českých studentů je 65, ze slovenských 70.

Studentům daných škol byl dotazník předložen v elektronické podobě pomocí internetového odkazu. Dotazník obsahoval celkem 7 otázek, které se zaměřovaly především na základní povědomí studentů o vzniku ČSR v roce 1918. Jednotlivé otázky byly zaneseny do dotazníku za určitým cílem. U prvních dvou otázek se snažíme dokázat předpoklad, že nejvíce studentů si dané období vybaví v souvislosti osoby T. G. Masaryka jako prvního prezidenta společného státu Čechů a Slováků. Třetí otázka je zaměřena na analýzu schopnosti studentů orientovat se v chronologicky po sobě následujících událostech a dovednosti výběru nejpravděpodobnější možnosti. Otázkami č. 4–7 jsme se snažili vyzkoušet teoretické vědomosti o zkoumané problematice. Studenti v nich mají odpovídat na základní fakta týkající se vzniku první republiky.

Následně byla data z dotazníku analyzována a zpracována do grafické podoby. Při vyhodnocování výsledků jsme zvolili metodu komparace údajů získaných od slovenských a českých studentů. Ke každé otázce byl přiřazen jeden graf zobrazující obě skupiny odpovědí. Přední řada vždy znázorňuje odpovědi slovenských studentů, zadní řada odpovědi českých studentů.

Při zodpovídání první otázky – Jaká osobnost se vám vybaví pod tématem vznik první československé republiky? – si nejvíce jak českých studentů (38, což představuje 58,5 %), tak i slovenských studentů (41, což je 58,5 %) vybavilo osobu T. G. Masaryka. Druhou nejvíce zmiňovanou osobností byl u českých studentů E. Beneš, kterého uvedlo 13 studentů (20 %), slovenští respondenti na druhé pozici uváděli M. R. Štefánika (10 respondentů, 14,3 %). Následující místa zaujali u studentů českých gymnázií K. Gottwald, jehož si vybavili 3 respondenti (4,6 %) a K. Kramář, na kterého si vzpomněl 1 student (1,5 %). U Slováků se u 1 studenta (1,4 %) objevilo jméno V. Šrobára. Deset českých (15,4 %) a 9 slovenských (12,9 %) studentů na danou otázku uvedlo odpověď nevím.

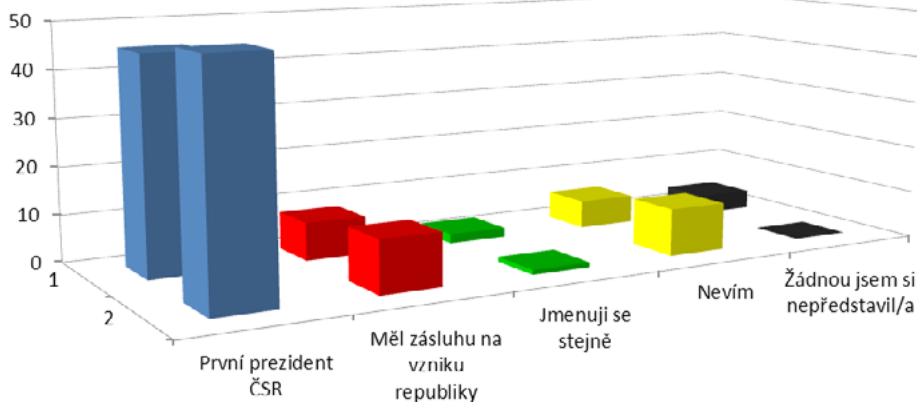
Graf č. 1: Zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 1 - Jaká osobnost se vám vybaví pod tématem vznik první československé republiky?



Náš předpoklad, že nejvíce studentů z obou zemí si při tématu vznik první republiky vybaví osobnost T. G. Masaryka jako postavu, která je jako hlava nově vniklého československého státu nevíce známou osobností, byl potvrzen při analýze odpovědí na otázku č. 1 i č. 2. Odpovědi na otázku č. 2 měli respondenti výběr osobnosti v první otázce zdůvodnit. Z celkového počtu českých studentů, jich 45 (65,2%) zdůvodnilo svoji volbu faktem, že T. G. Masaryk byl prvním prezidentem nového národa Čechů a Slováků. Obdobné údaje jsme zaznamenali i v odpovědích respondentů ze Slovenska, kde 48 studentů (68,6%) odkazovalo svůj výběr na stejný fakt.

Spojení daného tématu s osobami E. Beneše a M. R. Štefánika lze rovněž považovat za zcela logické, vzhledem k jejich aktivitám a významu při vzniku republiky. Především u jmen těchto dvou osob se vyskytovala druhá nejčastější odpověď na otázku č. 2 a to, že měl zásluhu na vzniku Československa. Při zmínění osoby K. Gottwalda lze jen stěží předpokládat, proč daní studenti jeho jméno uvedli. Možným vysvětlením je spojení jeho osoby s funkcí prezidenta republiky. K překvapivým patřilo uvedení jmen K. Kramáře a V. Šrobára. I když tyto dvě osobnosti měly při vzniku první republiky nepochybně svůj význam, studenti si na daná jména vzpomněli ne pro jejich aktivity, ale vzhledem ke shodnosti vlastních příjmení s těmito muži. V případě českých studentů se tato odpověď vyskytla dvakrát (3,1 %), u slovenských respondentů v 1 případě (1,4 %). Odpovědi nevíme nedokázalo svůj výběr odůvodnit 6 Čechů (9,2 %) a 10 Slováků (14,3 %). Ve 4 případech (6,2 %) se u českých studentů objevila odpověď, že si žádnou osobnost nepředstavili.

Graf č. 2: Zdůvodnění výběru osobností z otázky č. 1.



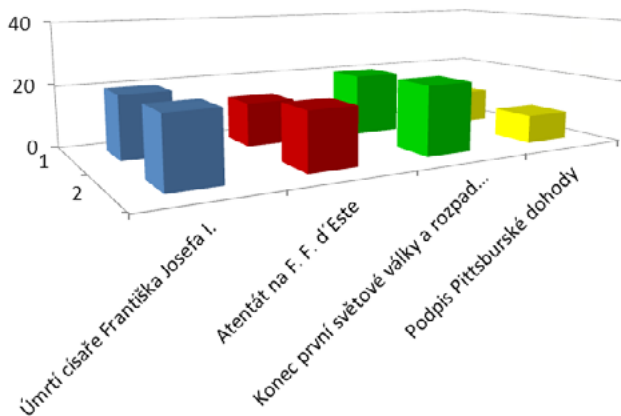
Cílem otázky č. 3. bylo zjistit, zda jsou studenti v obou zemích schopni orientovat se v časové linii některých událostí, které z chronologického hlediska nebyly příliš vzdálené zkoumané problematice. Jejich úkolem bylo vybrat z možných odpovědí tu nevíce se přibližující se historické realitě na otázku, která událost měla podle nich za následek vznik ČSR.

Jak je patrné z grafu, ani u jedné skupiny žádná odpověď úplně nepřevažuje. Téměř shodný počet respondentů, 20 českých (30,8 %) a 21 slovenských (30 %), uvedlo jako hlavní událost vzniku ČSR smrt císaře Františka Josefa I. Obdobné počty se vyskytují i u odpovědi konec 1. sv. války a rozpad Rakousko-Uherska. Zde byl počet českých gymnazistů rovněž 20 (30,8 %), u Slováků tuto možnost označilo 22 studentů (31,4 %).

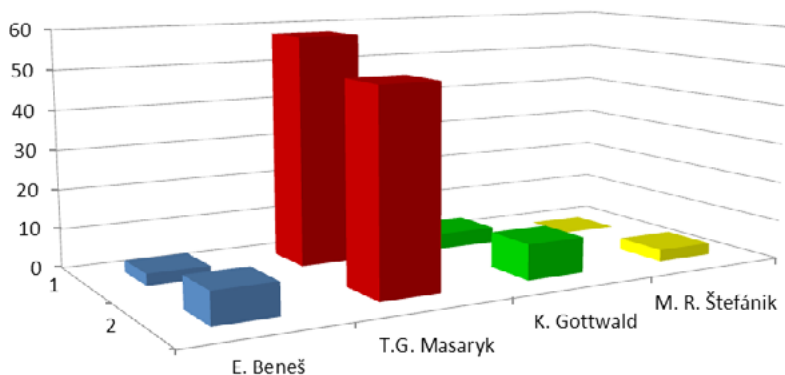
Atentát na Františka Ferdinanda d'Este považovalo na nejdůležitější událost při vzniku republiky 14 českých (21,5 %) a 18 (25,7 %) slovenských studentů. Nejméně respondentů volilo možnost odpovědi podpis Pittsburské dohody. Učinilo tak 11 českých (16,9 %) a 9 slovenských gymnazistů.

Lze tak předpokládat, že i když se studenti v časové linii orientují, nejsou si zcela jisti, která z daných událostí byla tou nejdůležitější.

Graf č. 3: Zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 3 - Která událost měla podle Vás za následek vznik ČSR?



Graf č. 4: Zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 4 - Kdo byl prvním prezidentem nově vzniklé ČSR?



Následující čtyři otázky byly cíleně zaměřeny na teoretické vědomosti studentů z hlediska zkoumané problematiky.

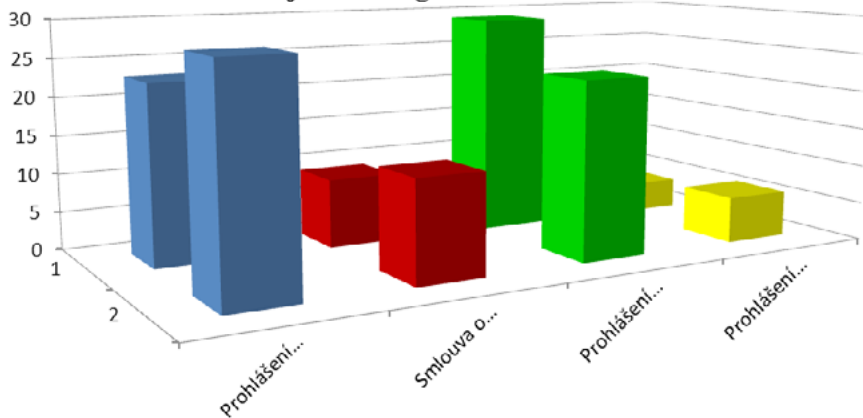
Při odpovědi na otázku č. 4 měli studenti možnost výběru ze čtyř osobností. Jejich úlohou bylo vybrat prvního prezidenta ČSR.

Nejvíce odpovědí se u obou skupin objevilo u jména T. G. Masaryka. U českých studentů to bylo v počtu 58 odpovědí (89,2 %), u slovenských studentů obdobně odpovědělo 58 osob (71,4 %). Ve 3 českých (4,6 %) a 8 slovenských případech (11,4 %) se objevilo jméno E. Beneše. Jistý počet studentů, 4 čeští (6,2 %) a 9 slovenských (12,9 %), označilo osobu K. Gottwalda. Tři slovenští studenti (4,3 %) vybrali za prvního prezidenta M. R. Štefánika.

Rovněž u otázky č. 5 se vyskytovaly uzavřené odpovědi. Respondenti měli odpovědět na otázku – Co je Washingtonská deklarace?

Nejvíce českých studentů, v počtu 29 studentů (44,6 %), uvedlo správně odpověď, že se jedná o prohlášení o nezávislosti československého národa. Ze slovenských respondentů si tuto odpověď vybralo 23 gymnazistů (32,8 %). Druhou nejčastěji uváděnou možností bylo prohlášení o nezávislosti USA. Zvolilo ji 23 českých (35,4 %) a 28 slovenských (40 %) odpovídajících. Devět českých (13,8 %) a 13 slovenských studentů (18,6 %) se domnívá, že Washingtonská deklarace je smlouva o ukončení 2. sv. války a 4 čeští (6,2 %) a 6 slovenských respondentů (8,6 %) ji považuje za prohlášení o rozpadu Rakousko-Uherska.

Graf č. 5: Zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 5 - Co je Washingtonská deklarace?

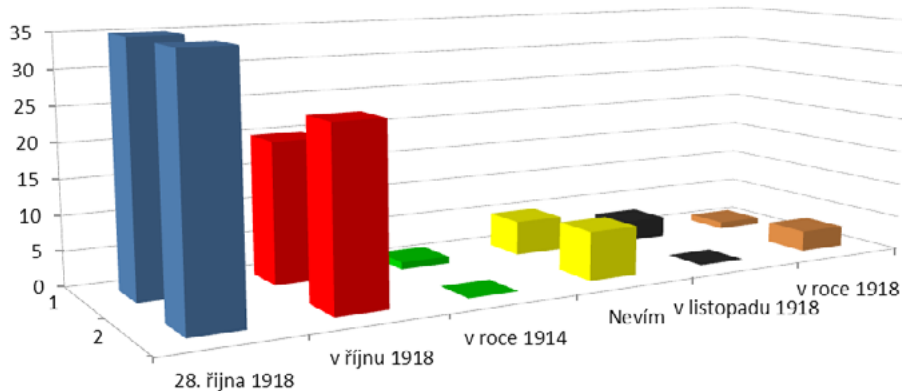


Následující otázka měla otevřenou formu odpovědi a respondenti zde měli uvést časový údaj, kdy byl v Praze vyhlášen vznik československého státu.

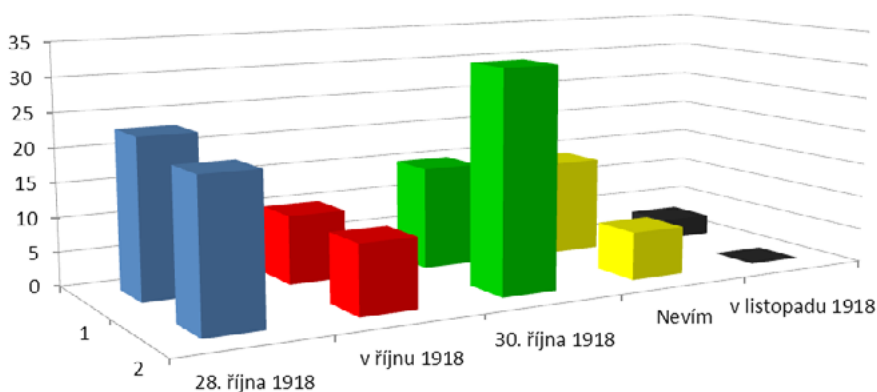
Nejčastěji se objevila odpověď se správným údajem, tedy 28. 10. 1918. Takto odpovídalo shodně 35 českých (53,9 %) i 35 slovenských studentů (50 %). Druhou

nejčetnější možností byl již méně konkrétní datum říjen 1918. Za správný jej považovalo 20 českých (30,8 %) a 25 slovenských gymnazistů (35,7 %). Dvanáct studentů, 5 českých (7,7 %) a 7 slovenských (10 %), zvolilo odpověď nevím. U 3 českých respondentů (4,6 %) se objevuje datum listopad 1918. Jeden český student (1,5 %) a 3 slovenští studenti (4,3 %) zvolili jako odpověď rok 1914. V jednom případě se vyskytuje u českého odpovídajícího datum 1918 (1,5 %).

Graf č. 6: Zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 6 - Kdy byl v Praze vyhlášen vznik československého státu?



Graf č. 7a: Zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 7 - Kdy přijali Slováci prohlášení o vzniku společného národa s Čechy?

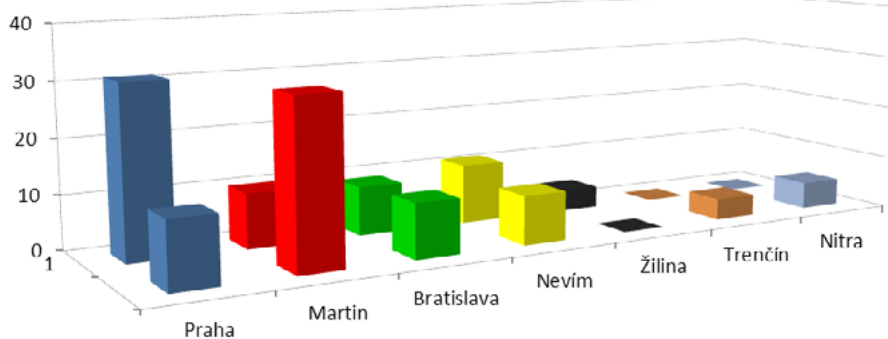


Otázku č. 7 jsme v grafické podobě pro přehlednost rozdělili na dvě části. Jeden graf znázorňuje četnost odpovědí na otázku – Kdy přijali Slováci vznik ČSR? – a druhý ukazuje vybrané odpovědi na otázku – Kde přijali Slováci vznik ČSR.

V případech uvedení možností na dotaz kdy byl Slovák přijat vznik ČSR, správně odpovědělo 15 českých (23,1 %) a 32 slovenských studentů (45,7 %). Nevíce českých gymnazistů předpokládá, že Slováci se přidali k ČSR ve stejný den, jako jej Češi vyhlásili, tudíž dne 28. 10. 1918. Tuto chybnou odpověď uvedlo 23 českých respondentů (35,4 %), u Slováků jich bylo 21 (30 %). Obdobně jako u předešlé otázky se zde objevuje nekonkrétní datum říjen 1918. Tento údaj zvolil shodný počet 10 Slováků (14,3 %) i Čechů (15,4 %). Možnost nevím se vyskytla v řadách českých studentů čtrnáctkrát (21,5 %), u slovenských sousedů sedmkrát (10 %).

Z pohledu místa přijetí studenti nejčastěji uváděli Prahu. Bylo to v 31 případech u českých odpovědí (47,7 %) a ve 12 případech u slovenských gymnazistů (17,1 %). Druhým nejuváděnějším městem se stal Martin, který zvolilo 10 českých (15,4 %) a 30 slovenských respondentů (42,9 %). Devět českých (13,8 %) a 10 slovenských studentů (14,3 %) považuje za místo přijetí vzniku společného státu Bratislavu. Ve 4 případech (6,2 %) se u českých studentů objevilo město Žilina, 4 slovenští studenti (5,7 %) zase zvolili Trenčín a u 5 Slováků (7,1 %) se vyskytlo město Nitra.

Graf č. 7b: Zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 7 - Kde přijali Slováci prohlášení o vzniku společného národa s Čechy?



3 Závěr

Dlouholeté společné kořeny a vzájemné působení obou národů se promítlo i ve výsledcích našeho šetření. Nebyly prokázány zásadní rozdíly v náhledu na události spojené se vznikem společného státu v roce 1918 s určitou výjimkou otázek, které cícily především na záležitosti vnímané intenzivněji na území jedné z dnešních republik (viz např. otázka č. 1 či 7a, 7 b). Pozitivním přínosem je fakt, že o událostech z doby před sto lety mají současní studenti, kteří tvořili výzkumný vzorek, stále přehled, respektive, že míra „nevědomosti“ je v obou republikách přibližně shodná a relativně nízká.

4 Použitá literatura

- BENEŠ, Zdeněk, ed. Historie a škola I.: otázky koncepce českého školního dějepisu: sborník ze semináře „Ke koncepci výuky dějepisu a občanské výchovy na základní a střední škole“ zorganizovaného MŠMT v Telči ve dnech 11. a 12. dubna 2002. Úvaly: Albra, 2002. 47 s. ISBN 80-86490-81-5.
- CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Vydání 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 132 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-553-5.
- BENEŠ, Zdeněk., GRACOVÁ, Blažena, PRŮCHA, Jan. a kol. Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média. 1. vyd. Praha: ÚIV, 2009. 85 s. ISBN 978-80-211-0570-6.
- AL. Důležitost historie. [online]. [cit. 18. 6. 2018]. Dostupné z WWW: <<http://seniorportal.cz/magazin/dulezitest-historie/a-554/>>

5 Kontakt na autora

Mgr. Martina Hubálková
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra společenských věd
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
E-mail: martina.hubalkova02@upol.cz
Školitel: PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D.

Karnawał Solidarności w świetle wybranych tytułów prasy zachodnioniemieckiej (sierpień 1980 – grudzień 1981)

„The carnival of Solidarity“ in the light of selected titles of the West German press (August 1980 – December 1981)

Maria Reisky

Streszczenie: Artykuł stanowi analizę artykułów wybranych tytułów prasy zachodnioniemieckiej z lat 1980-1981, pod kątem oceny przez dziennikarzy RFN wydarzeń tzw. karnawału „Solidarności“. Autorka stara się znaleźć odpowiedź na pytania: W jaki sposób relacjonowano w RFN wydarzenia w Polsce, począwszy od sierpnia 1980 r. aż po grudzień 1981 r.? Na jakie elementy życia społecznego i politycznego zwracali uwagę dziennikarze zachodnioniemieccy? Czy można określić ich główne obszary zainteresowań? Koncentruje się przy tym na analizie wybranych tytułów dzienników: „Die Welt“, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, „Süddeutsche Zeitung“, „Frankfurter Rundschau“ oraz tygodników: „Der Spiegel“ i „Die Zeit“.

Słowa kluczowe: prasa RFN, karnawał Solidarności, PRL, polityka gospodarcza, strajki

Summary: The article is an analysis of articles from selected West German newspapers from years 1980-1981 in terms of assessing by the West German journalists the events of the so-called carnival of Solidarity. The author of this article tries to find an answer on the questions: What were the main research questions about the way of reporting in RFN about events in Poland from August 1980 to December 1981? What elements of social and political life did the West German journalists pay attention to? Could their main areas of interests be determined? The author analysed following daily newspapers: „Die Welt“, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, „Süddeutsche Zeitung“, „Frankfurter Rundschau“ and weeklies: „Der Spiegel“ and „Die Zeit“.

Key words: FRG press, the carnival of Solidarity, PPR, economic policy, strikes

1 Wstęp

Karnawałem Solidarności określamy czas między sierpniem 1980 roku a 13 grudnia 1981 roku. W tym czasie doszło w Polsce do gwałtownych zmian społecznych i politycznych, co stanowiło ewenement w całym bloku wschodnim, dotąd bowiem nigdzie robotnicy nie walczyli o swoje prawa tak solidarnie i wytrwale. Wydarzenia w PRL stały się przedmiotem obserwacji i dyskusji nie tylko państw europejskich, ale także całego świata. Nad Wisłę zjeżdżali dziennikarze, którzy pełnili rolę łącznika między robotnikami a resztą świata. W efekcie pojawiła się niezliczona ilość relacji, artykułów i komentarzy na temat Polski i protestów mających miejsce w kraju. Oczywiście najwięcej pisali dziennikarze europejscy, w tym również dziennikarze z Republiki Federalnej Niemiec (RFN), powodem były specyficzne relacje polsko-zachodnioniemieckie, a także pozycja Polski w uprawianej wówczas przez rząd socjalliberalny polityki wschodniej¹⁶³. Dziennikarze relacjonując wydarzenia w Polsce najczęściej bazowali na własnych obserwacjach, które umożliwiały im osobiste kontakty w Polsce. Niejednokrotnie informacje pochodziły z kręgów politycznych, chociaż nie zawsze były to informacje autoryzowane (Świder, 2010, s. 141-142).

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie sposobu postrzegania wydarzeń w Polsce przez dziennikarzy zachodnioniemieckich, a także przeanalizowanie ich ocen w kwestii zachodzących w Polsce gwałtownych zmian społecznych i politycznych. W badaniach skorzystano z materiałów źródłowych, jakimi są artykuły i komentarze zachodnioniemieckich tytułów prasowych. Przyjęto przy tym, że teksty prasowe, jako zbiory wiadomości są źródłami historycznymi o charakterze narracyjnym.

2 Relacje prasy RFN o sytuacji w Polsce w 1980 r.

¹⁶³ Zob.: T. Senoo, *Ein Irrweg zur deutschen Einheit? Egon Bahrs Konzeptionen, die Ostpolitik und die KSZE 1963-1975*, Frankfurt am Main, 2011; *Recepcja Ostpolitik w RFN i w krajach bloku komunistycznego*, red. J. Fiszer, J. Holzer, Warszawa 2004; A. Lawaty, W. Mincer, *Deutsch-polnische Beziehungen in Geschichte und Gegenwart : Bibliographie 1900 – 1998*, t. 1-4, 2000; H. Potthoff, *Im Schatten der Mauer. Deutschlandpolitik 1961 bis 1990*, Berlin 1999; M. Krzoska, P. Tokarski, *Die Geschichte Polens und Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert. Ausgewählte Beiträge*, Osnabrück 1998; D. Bingen, *Polityka Republiki Bońskiej wobec Polski w latach 1949-1991*, Kraków 1997; J.J. Węc, *Die Deutschlandpolitik Polens 1945-1991. Von der Status-Quo-Orientierung bis zum Paradigmenwechsel*, Kraków 1993; *Z badań nad dziejami stosunków polsko-niemieckich*, red. A. Czubiński, R. Wryka, Poznań 1991; W.E. Griffith, *Die Ostpolitik der Bundesrepublik Deutschland, aus d. amerikanischen übersetzt von Gisela Kramer*, Stuttgart 1981; *Polska Rzeczpospolita Ludowa – Republika Federalna Niemiec. Bilans stosunków wzajemnych. Problemy i perspektywy normalizacji*, red. J. Sułek, L. Trzeciakowski, H.-A. Jacobsen, C.-Ch. Schweitzer, Warszawa-Frankfurt nad Menem 1979.

Obiektem zainteresowań dziennikarzy RFN na początku roku 1980 była głównie polska gospodarka: branża energetyczna, transportowa i rolnicza. Uwagę koncentrowano także na gałęziach przemysłu związanego z zaopatrywaniem ludności. Często komentowanymi aspektami życia gospodarczego Polski były jej problemy finansowe – chodziło głównie o zadłużenie zagraniczne Polski, a także podejmowane przez władze próby reform i plany rozwoju ekonomicznego kraju. Jednak już od lutego 1980 r. zauważalna jest zmienność tematów poruszanych przez dziennikarzy RFN. W prasie pojawiały się artykuły poświęcone sytuacji kryzysowej w Polsce¹⁶⁴. W opinii zachodnioniemieckich dziennikarzy wybuch protestów był kwestią czasu. Zastanawiano się, kiedy Polacy wyjdą na ulice, aby zastrajkować. Na początku sierpnia 1980 r. wzrosła liczba doniesień prasowych, które mówiły o krytycznej sytuacji gospodarczej i społecznej nad Wisłą (Świder, 2017, s. 49). Wzrosła liczba artykułów traktujących m.in. o problemach z zaopatrzeniem w podstawowe produkty czy rozwojem wydarzeń strajkowych w Polsce. Media RFN śledziły także reakcje ludności na decyzje podejmowane przez polityków, jak również zmiany personalne w kręgach partyjnych i rządowych. Dziennikarze zwracali ponadto uwagę na gwałtownie zmieniające się nastroje społeczeństwa, wśród robotników, rolników czy też studentów.

Widoczne było zaniepokojenie dziennikarzy sytuacją kryzysową, doszukiwano się źródeł polskich problemów. Jako przyczyny trudności gospodarczych podawano przede wszystkim nieudolną i lekkomyślną politykę kredytową władz PRL – w końcu roku 1980 zadłużenie Polski wynosiło ok. 25 mld dolarów (Kaliński, Landau, 1998, s. 332).

Widoczne było zaniepokojenie dziennikarzy sytuacją kryzysową, doszukiwano się źródeł polskich problemów. Jako przyczyny trudności gospodarczych podawano przede wszystkim nieudolną i lekkomyślną politykę kredytową władz PRL, zarzucono im ignorowanie problemu oraz odcinanie się od społeczeństwa. Rozwiązaniem kryzysu miało być podjęcie współpracy przez robotników i rząd. Szeroko komentowano także sytuację bytową ludności polskiej. Z troską pisano o niskich płacach, przy jednoczesnych wysokich cenach żywności, zwracano uwagę na brak odpowiedniego zaopatrzenia, kolejki przed sklepami i problemy mieszkaniowe.

Próby reform podejmowane przez władze PRL nie przyniosły pozytywnych zmian. Społeczeństwo domagało się poprawy bytu, jednak kryzys gospodarczy i społeczny pogłębiał się coraz bardziej. Na początku sierpnia 1980 r. pojawiła się fala strajków, pracę przerwano m.in. w Łodzi i Warszawie (Fabryka Samochodów Osobowych „Żerań“, Huta Warszawa oraz Zakłady Mechaniczne „Ursus“). Tydzień później

¹⁶⁴ C. G. Ströhm, *Parteitag der Surrealisten*, „Die Welt“, 13 II 1980 r.; *Vorsichtiger Vorstoß*, „Frankfurter Rundschau“, 13 II 1980 r.; *Der Konferenz-Trick*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ (FAZ), 13 II 1980 r.; J. Riedmiller, *Edward Giereks neue Abrüstungs-Offerte*, „Süddeutsche Zeitung“ (SZ), 13 II 1980 r.

dołączyły do nich Miejskie Zakłady Komunikacyjne, co wywołało paraliż Warszawy (Sowa, 2011, s. 442). Dodatkowo stworzono Międzyzakładowy Komitet Strajkowy, złożony głównie z działaczy Wolnych Związków Zawodowych z przewodniczącym Lechem Wałęsą na czele. Utworzono listę 21 postulatów o charakterze socjalnym i społecznym (Holzer, 1995, s. 9).

Wydarzenia na Wybrzeżu śledziło wiele redakcji prasowych, a dziennikarze odwiedzali strajkujących w zakładach pracy, aby na żywo zobaczyć i opisać rozwój wypadków. Robotnicy serdecznie witali dziennikarzy – swoiste okno na świat (Neumaier, 23. 8. 1980). W prasie zauważalny był niepokój z powodu rozwoju sytuacji w Polsce. „Frankfurter Rundschau” argumentował, iż Polska jest państwem utrzymującym powojenną Europę w równowadze, dlatego cały kontynent jest zaniepokojony (Polnische Leiden..., 13. 8. 1980).

Bardzo żywiołową reakcją wśród dziennikarzy wywołał fakt utworzenia NSZZ „Solidarność”. Powstał jeden centralny związek, który łączył wszystkie samodzielne instytucje regionalne (Bereszyński, 2014, s. 224). Prasa RFN bardzo szeroko rozpisывała się na temat powstania niezależnych związków. „Der Spiegel” (Zeit der Hoffnung..., 15. 9. 1980) zwrócił uwagę na polityczne aspekty istnienia Solidarności. Uważano, iż niezależne związki odegrają rolę polityczną, tak samo jak podobne związki we Włoszech, Anglii czy USA. Wykluczano natomiast możliwość, iż niezależne związki postawiły sobie za cel przejęcie władzy politycznej w kraju i wywieranie wpływu politycznego¹⁶⁵. Pomimo obaw władz polskich, iż NSZZ „Solidarność” dążyć będzie do zaangażowania się w sprawy polityczne kraju, które nie będą dotyczyć działalności wolnych związków, zaniepokojenia takiego nie podzielały wszystkie zagraniczne media. Jednak pojawiały się głosy, które nie do końca wierzyły w taką, jedynie społeczną rolę „Solidarności”. „Frankfurter Rundschau” (Schleicher, 30. 9. 1980) przekonywał, że nie należy wierzyć Lechowi Wałęsie ani związkom, objęcie przez nich politycznej roli miało być jedynie kwestią czasu.

2.1 Eskalacja napięć – 1981 r.

Rok 1981 to ciąg dalszy działalności „Solidarności” i jej „potyczek” z rządem PRL. Nadal niezależnie od napięć politycznych i społecznych stałym tematem doniesień prasowych była sytuacja gospodarcza Polski. Tygodnik „Der Spiegel” o sytuacji tej pisał bardzo krytycznie zwracając uwagę na braki w zaopatrzeniu sklepów, podwyżki cen, mniejsze płace, spadek produktywności oraz brak realizacji reform gospodarczych

¹⁶⁵ Więcej o powstaniu NSZZ „Solidarność”: *Walesa: Schenkt uns Geld und Eine Druckerpresse*, „Die Welt” 15 IX 1980 r.; *Gratwanderung*, „Stuttgarter Zeitung”, 15 IX 1980 r.; *Der polnische Partei-Apparat gegenüber den neuen Gewerkschaften gespalten*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung”, 15 IX 1980 r.; *Walensa: Zulauf ist mir fast unheimlich*, „Die Welt”, 15 IX 1980 r.; *Polen: „Die Lage ist bedrohlich”*, „Der Spiegel”, 22 IX 1980 r.;

(Sozialismus..., 3. 8. 1981). Pomimo starań władz, sytuacja pozostawała bez zmian, a robotnicy w dalszym ciągu pozostawali niezadowoleni. Również Christian Schmidt-Häuer z „Die Zeit“ (27. 3. 1981) pisał na temat sytuacji w Polsce. zarzucając związkom zawodowym, iż w rzeczywistości nie wypełniły swoich zobowiązań i obietnic. Ten sam dziennikarz piętnował postępowanie partii, która według niego nie zezwalała na organizację konferencji robotniczych w obawie o swoją pozycję polityczną, w praktyce pogłębiając kryzys na linii władze-społeczeństwo. Zauważano, iż obie strony konfliktu nie postępowały zgodnie z zawartymi porozumieniami.

Relacje władz z członkami „Solidarności“ pogarszały się coraz bardziej. Kolejne spięcia pojawiły się kiedy w Poznaniu w dniach 8-9 marca podczas zjazdu powołano NSZZ Rolników Indywidualnych¹⁶⁶ (Friszke, 2014, s. 318). Rozmowy delegatów „Solidarności“ z władzami na temat legalizacji związku miały odbyć się 19 III 1981 r. Niestety spotkanie zakończyło się fiaskiem. Zaproszeni delegaci pozostali na sali obrad do późnego wieczora, ponieważ nie pozwolono im na zabranie głosu (Ash, 1987, s. 98). Wtedy też wezwano milicję – około 200 funkcjonariuszy usunęło z sali delegatów „Solidarności“. Przed budynkiem, zaciągnięci w ciemne zaułki zostali dotkliwie pobici (Polen: „Krise...”, 30. 3. 1981).

Co ciekawe prasa zachodnioniemiecka publikowała niewiele komentarzy na temat wydarzeń bydgoskich. Jej uwagę odwracać mogła oficjalna wizyta ministra spraw zagranicznych RFN, Hansa-Dietricha Genschera w Warszawie w dniach 19-20 marca. Minister spotkał się z premierem Jaruzelskim, omawiano m.in. sprawy polityczne i gospodarcze PRL czy stosunki Polski z RFN (Świder, 2015, s. 118).

Sytuacja w Bydgoszczy pojawiła się jednak na łamach niektórych gazet. Tygodnik „Die Zeit“ odniósł się do tych wydarzeń bardzo krytycznie, uznając, iż prowokacja była z góry zaplanowana. Zastanawiano się jedynie kim był twórca planu i jakie stanowisko w PZPR zajmował (Schmidt-Häuer, 27. 3. 1981). Tygodnik „Der Spiegel“ z kolei porównał wydarzenia bydgoskie do akcji norymberskiej. W artykule przewidywano, że taki rozwój sytuacji przyspieszy przygotowania do nadchodzącego IX Nadzwyczajnego Zjazdu PZPR. Spodziewano się także (bardzo słusznie jak się później okazało), że zjazd ten doprowadzi do wydalenia z szeregów partii „niewygodnych“ funkcjonariuszy, którzy sprzeciwiali się planowanym zmianom politycznym i społecznym („Die Partei...”, 30. 3. 1981).

¹⁶⁶ Na temat NSZZ Rolników Indywidualnych zob.: I. Krzemiński, *Pamięć o wielkiej zmianie. Solidarność Rolników Indywidualnych a polska transformacja*, Warszawa 2017; *Opozycja i opór społeczny w Polsce po 1956 roku*, T. 3, *Rolnicza „Solidarność“ w Polsce 1980-1989*, red. A. Kaczorowski, T. Kozłowski, J. Ołazek, Warszawa 2016; *30. rocznica rejestracji NSZZ RI „Solidarność“ – polska wieś a wspólna polityka rolna do 2020 roku. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Rolnictwa i Rozwoju Wsi, 10 maja 2011 r.*, oprac. M. Narożna, Warszawa 2011; Z. Skonieczny, *Smutny koniec herosów. Z dziejów Solidarności Wiejskiej*, Warszawa 2011.

Zjazd partyjny (14-20. 07. 1981 r.) wywołał duże zainteresowanie wśród zachodnioniemieckich mediów. Gazety podawały szczegółowe postanowienia zjazdu, wyliczono składy nowopowstałych komitetów, zauważano także różnorodność społeczną delegatów¹⁶⁷. Na sali obrad pojawili się przedstawiciele wszystkich klas społecznych, zarówno inteligencja jak i robotnicy (Roszkowski, 2000, s. 361). Dlatego zjazd często nazywany był demokratycznym. W „Die Welt“ Carl Gustaf Ströhm, wyraził swoje zdumienie określając wybór Stanisława Kani na I Sekretarza PZPR kolejnym cudem nad Wisłą (Ströhm, 14. 7. 1981). Również „Frankfurter Rundschau“ podkreślał fakt zorganizowania pierwszych wolnych i tajnych wyborów w PRL (Worte der Woche, 24. 7. 1981; Schleicher, 20. 7. 1981). Podobny artykuł zamieścił „Süddeutsche Zeitung“, E Neumaier stwierdzał w nim, iż zjazd okazał się być przykładem demokracji partyjnej – odbyły się wolne i tajne wybory, a społeczeństwo otrzymało prawo do wyrażania swojej opinii (Neumaier, 24. 7. 1981). Gazety zachodnioniemieckie podziwiałały demokratyczność zjazdu, jednak nie przewidywano w związku z tym znacznej poprawy sytuacji w Polsce. Obawiano się, że wybrani do komitetu rolnicy i robotnicy nie będą mieli znaczącego wpływu na podejmowane decyzje, nie będą w stanie sprostać zadaniom członków komitetu lub pogrąży ich brak doświadczenia politycznego (Schleicher, 20. 7. 1981).

Również Krajowy Zjazd Delegatów NSZZ „Solidarność“ cieszył się dużą popularnością wśród dziennikarzy RFN. Pierwsza tura obrad (5-10. 09. 1981 r.) w gdańskiej hali Olivia była szeroko komentowana przez zachodnioniemieckie media¹⁶⁸. „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ opublikował kilka artykułów związanych z przygotowaniem do zjazdu, jak i z informacjami na temat jego przebiegu (Vorwürfe..., 7. 9. 1981). Dziennikarz Leo Wieland wyraził także niepokój w związku z reakcją Moskwy na ustalenia zjazdu „Solidarności“, szczególnie zaniepokojony wydaje się być określeniem zjazdu „antysowiecką orgią“ i „bezcelną prowokacją“ (Wieland, 14. 9. 1981). Z kolei „Frankfurter Rundschau“ opublikował pełną listę programu

¹⁶⁷ Wśród wielu tekstów poświęconych Nadzwyczajnemu Zjazdowi PZPR można wymienić następujące: *Noch nicht verloren* „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, 6 VII 1981 r.; E. Neumaier, *Nervenkrieg um Polen*, „Süddeutsche Zeitung“, 7 VII 1981 r.; *Wenige Tage vor dem Parteitag stehen in Polen neue Streiks bevor*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, 8 VII 1981 r.; M. Dönhoff, *Reform am Rande der Katastrophe*, „Die Zeit“, 10 VII 1981 r.; *Wieder Streiks in Polen angekündigt Verschärfte Flügelkämpfe in der Partei*, „Süddeutsche Zeitung“, 8 VII 1981 r.; *Partei rechnet mit Gierke-Gruppe ab*, „Die Welt“, 13 VII 1981 r.

¹⁶⁸ Przykładowe komentarze: *Vorwürfe und Selbstkritik zum Auftakt des Gewerkschaftskongresses in Polen*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, 7 IX 1981 r.; *Warschau verurteilt sie „Solidarität“-Botschaft*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, 10 IX 1981 r.; *„Solidarität“ verarbeitet in Danziger Thesen*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, 12 IX 1981 r.; *„Ein Leben frei von Furcht“*, „Frankfurter Rundschau“, 12 IX 1981 r.; *Furchtlose „Solidarität“*, „Süddeutsche Zeitung“, 12 IX 1981 r.; K. Grobe, *Danziger Signale*, „Frankfurter Rundschau“, 12 IX 1981 r.

zatwierdzonego na zjeździe. Ponadto dziennikarz Karl Grobe zaniepokojony donosił o pełnych niezadowolenia artykułach wydawanych w krajach bloku wschodniego, będących odpowiedzią na solidarnośćowe „Posłanie”¹⁶⁹. Dodatkowo wyrażał swoje zaskoczenie, iż „Solidarność” zdobyła się na publikację wyżej omawianych dokumentów, sytuację tę określa mianem niesłychanego wydarzenia. Podkreśla jednak, że zjazd nie wniósł żadnych konkretnych poprawek w programie „Solidarności”, a jedynie zebrał wszystkie dotychczasowe postulaty w jedną całość („Ein Leben...”, 12. 9. 1981; Grobe, 12. 9. 1981). „Süddeutsche Zeitung” zauważyła, że związkowcy stali się politycznie bardziej radykalni, a jednocześnie delegaci byli podzieleni co do dalszych planów działalności związku (Furchtlose „Solidarität”, 12. 9. 1981).

Podobnie jak pierwszą część zjazdu media obserwowały także jego drugą część (26. 09. 1981 r. – 7. 10. 1981 r.) z dość dużym zainteresowaniem¹⁷⁰. Pierre Simonitsch w „Frankfurter Rundschau” ze zdziwieniem opisywał widok jaki zastał w Warszawie – autobusy pełne ludzi udających się na zjazd do Gdańska, z powiewającymi flagami Polski i „Solidarności” (Simonitsch, 28. 9. 1981). Dziennik FAZ wydawał się być bardziej zaniepokojony rozwojem sytuacji. Zjazd „Solidarności” określono mianem prowokacji, zastanawiano się czy Moskwa nie miała możliwości zablokowania tekstu „Posłania” tak, aby nie dotarł on do robotników ZSRR. Według FAZ władze w Warszawie miały już tylko dwa wyjścia: dalsze pertraktacje z „Solidarnością” w celu zahamowania jej działań, albo wypowiedzenie związkowi wewnętrznej wojny (Die Zweite Warnung, 30. 9. 1981). „Die Welt” zwróciło szczególną uwagę na spadek wiarygodności PZPR. Dziennik zauważał, że ówczesne działania partii w najlepszym przypadku natrafiały na nieufność, a często na odmowę ze strony Moskwy (Polens Genossen..., 16. 10. 1981).

3 Podsumowanie

Polska scena polityczna oraz życie społeczne były uważnie obserwowane przez opinię publiczną państw sąsiednich. Szczególnie zaś przez mieszkańców RFN. To właśnie zachodniemieccy dziennikarze przyjeżdżali do PRL aby relacjonować przebieg

¹⁶⁹ „Posłanie do ludzi pracy Europy Wschodniej”. Dokument wydany 8 IX 1981 r. przez delegatów Krajowego Zjazdu Delegatów NSZZ „Solidarność”. Wzywał robotników innych krajów socjalistycznych do tworzenia wolnych związków zawodowych. Zob. M. Kozłowski, *Posłanie do ludzi pracy Europy Wschodniej 1981*, Kalisz 2016; W. Kuczyński, *Burza nad Wisłą. Dziennik 1980–1981*, Warszawa 2002; B. Kaliski, „Antysocjalistyczne zbiorowisko”? I Krajowy Zjazd Delegatów NSZZ „Solidarność”, Warszawa 2003.

¹⁷⁰ O drugiej turze pisano między innymi: P. Simonitsch, *Hinter vorgehaltener Hand ein neues Wort*, „Frankfurter Rundschau”, 28 IX 1981 r.; *Die Zweite Warnung*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung”, 30 IX 1981 r.; E. Neumaier, *Freie Wahlen in Polen?*, „Süddeutsche Zeitung”, 12 X 1981 r.; H. Renner, *Polens Genossen und Gewerkschafter stehen ratlos vor dem kommenden Winter*, „Die Welt”, 16 X 1981 r.

wydarzeń i komentować posunięcia polskich polityków i opozycjonistów. Co ciekawe, wszystkie tytuły prasowe, bez wyjątków, zwracały uwagę i komentowały te same zajścia. Zarówno liberalne „Die Welt“ i „Der Spiegel“, liberalno-konserwatywny FAZ, lewicowo-liberalny „Frankfurter Rundschau“ jak i centrolewicowe „Die Zeit“ i „Süddeutsche Zeitung“. Głównymi obszarami zainteresowań tytułów zachodnioniemieckich były sprawy związane z postępującym kryzysem gospodarczym, rozrastającymi się strajkami robotniczymi, formowaniem się NSZZ „Solidarność“ oraz posunięciami władz PRL. Analizowano decyzje władz PRL, zastanawiano się na ile polscy politycy podejmowali je samodzielnie, a na ile wymuszane były one przez Moskwę.

4 Wykorzystana literatura

Die Partei betreibt die Konterrevolution, „Der Spiegel“, 30. 3. 1981.

Ein Leben frei von Furcht, „Frankfurter Rundschau“, 12. 9. 1981.

Sozialismus – eine Doktrin des Hungers?, „Der Spiegel“, 3. 8. 1981.

ASH T., *Polska rewolucja. Solidarność 1980-1982*, Warszawa: Krag, 1987. 98 s. ISBN 8370460801.

BERESZYŃSKI Z., *NSZZ „Solidarność“ i rewolucja solidarnościowa na Śląsku Opolskim 1980-1990. T. 1, Geneza, narodziny i rozwój ruchu*, Wrocław, Opole: Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu. Delegatura, 224 s. ISBN 8361631262.

Die Zweite Warnung, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, 30. 9. 1981.

FRISZKE A., *Rewolucja Solidarności 1980-1981*, Kraków: Wydawnictwo Znak Horyzont, 2014. 318 s. ISBN 9788324030019.

Furchtlose „Solidarität“, „Süddeutsche Zeitung“, 12. 9. 1981.

GROBE K., *Danziger Signale*, „Frankfurter Rundschau“, 12. 9. 1981.

HOLZER J., *Polska 1980-1981*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995. 9 s. ISBN 8302059072.

KALIŃSKI J., LANDAU Z., *Gospodarka Polski w XX wieku*, Warszawa: Polskie Wydaw. Ekonomiczne, 2003. 332 s. ISBN 8320811600.

NEUMAIER E., „*Wir glauben an Gott, und Gott ist mit uns*“, „Süddeutsche Zeitung“, 23. 8. 1980.

NEUMAIER E., *Innerparteiliche Freiheiten durch Statut gesichert*, „Süddeutsche Zeitung“, 24. 7. 1981.

Polen: „Krise der letzten Chance“, „Der Spiegel“, 30. 3. 1981.

Polnische Leiden, „Frankfurter Rundschau“, 13. 8. 1980.

ROSZKOWSKI J., *IX Nadzwyczajny Zjazd PZPR [w:] Polska pod rządami PZPR*, red. M. RAKOWSKI, Warszawa: „PROFI“ 2000. 361 s. ISBN 8387861014.

SCHLEICHER H., *Unberechenbares Polen*, „Frankfurter Rundschau“, 30. 9. 1980.

- SCHLEICHER H., *Warschauer Erdrutsch*, „Frankfurter Rundschau“, 20. 7. 1981.
- SCHMIDT-HÄUER C., *Ist Polen doch verloren?*, „Die Zeit“, 27. 3. 1981.
- SIMONITSCH P., *Hinter vorgehaltener Hand ein neues Wort*, „Frankfurter Rundschau“, 28. 9. 1981.
- Solidarność związkowa. Niemiecka Federacja Związków Zawodowych (DGB) wobec NSZZ „Solidarność“*, wybór, wstęp i oprac. M. ŚWIDER, Kraków: Akademia Ignatianum, 2017, 49 s. ISBN9788376143415.
- SOWA A., *Historia polityczna Polski 1944-1991*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011. 442 s. ISBN 9788308047699.
- STRÖHM C. G., *Das Wunder von der Weichsel*, „Die Welt“, 14. 7. 1981.
- ŚWIDER M., *Sierpień 1980 – zaskoczenie czy spodziewany wybuch? Konflikt społeczno – polityczny w Polsce w ocenach dziennikarzy zachodnioniemieckich*, „Studia Zachodnie“, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2010, nr 12. 141-142 s. ISSN 1428-0663.
- ŚWIDER M., *Stanowisko Socjaldemokratycznej Partii Niemiec wobec Polski w latach 1980-1989*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2015, s. 118. ISBN: 9788373956483.
- Vorwürfe und Selbstkritik zum Auftakt des Gewerkschaftskongresses in Polen*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, 7. 9. 1981.
- WIELAND L., *Moskau sieht „antisowjetische Orgie“ in Danzig*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, 14. 9. 1981.
- Worte der Woche*, „Die Zeit“, 24. 7. 1981.
- Zeit der Hoffnung*, „Der Spiegel“, 15. 9. 1980.

5 Kontakt do autora

Mgr. Maria Reisky
Uniwersytet Opolski
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Historii
45-084 Opole,
ul. Strzelców Bytomskich 2
45-084 Opole
Email: mar.reisky@gmail.com
Školitel: Dr. hab. Małgorzata Świder prof. UO

Opozycja polityczna w świetle eseistyki Adama Michnika z lat 1976–1985

The Political Opposition in the light of essay writing by Adam Michnik from years 1976–1985

Dominik Marcinkowski

Streszczenie: Artykuł stanowi analizę eseistyki Adama Michnika z lat 1976-1985, pod kątem występowania w niej tematu opozycji politycznej. Autor stara się znaleźć odpowiedź na pytanie: jak według Adama Michnika powinna funkcjonować opozycja polityczna w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej? Ustala cele, motywacje i sposoby działania, które proponował polski dysydent w następujących tekstach: „*Kościół, lewica, dialog*“ (1976), „*Nowy ewolucjonizm*“ (1977), „*Polska wojna*“ (1982), „*O oporze*“ (1982) i „*Takie czasy... Rzecz o kompromisie*“ (1985).

Słowa kluczowe: opozycja polityczna, Adam Michnik, Polska Rzeczpospolita Ludowa

Summary: The article is analysis of essays writing by Adam Michnik from years 1976-1985. Author of this article try find answer on the question: how, according to Adam Michnik, should functioning political opposition in Polish People's Republic? For answers, author of this article try to determine targets, motivation and ways of working political opposition in concept of Adam Michnik. Author analyzed following essays: „*Kościół, lewica, dialog*“ (1976) „*Nowy ewolucjonizm*“ (1977), „*Polska wojna*“ (1982), „*O oporze*“ (1982) i „*Takie czasy... Rzecz o kompromisie*“ (1985).

Key words: political opposition, Adam Michnik, Polish People's Republic

1 Wstęp

Pojęcie *opozycji politycznej* w systemie niedemokratycznym nadal budzi wiele kontrowersji i sprzecznych opinii. Andrzej Friszke za *opozycję polityczną* w realiach niedemokratycznego systemu Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej uznał: „świadome,

zaplansowane, oparte na pewnym programie działania organizacyjne lub intelektualne na rzecz obalenia systemu lub jego reformy w kierunku ograniczenia władzy partii i przywracania podmiotowości społeczeństwa“ (Friszke, 1994, s. 5). Działalność opozycyjną odróżnił od *oporu*, którym według niego był: „spontaniczny, nieorganizowany i niekierowany sprzeciw wobec narzuconego porządku politycznego, ideologicznego, często połączony z obroną tradycyjnych wartości“ (ibidem). Problematyką teorii opozycji politycznej w PRL, poza Andrzejem Friszke, zajmowali się także inni historycy a także politolodzy¹⁷¹.

Adam Michnik był jednym z głównych przedstawicieli polskiej lewicy opozycyjnej w latach 1976-1989, a korzenie jego działalności sięgają studenckich protestów z roku 1968. Ponadto jest płodnym autorem, którego teksty można uznać za manifestację poglądów i teorii ludzi związanych z lewą stroną polskiej opozycji politycznej. Do napisanych przez niego tytułów należą m.in.: „*Kościół, lewica, dialog*“, „*Cienie zapomnianych przodków*“, „*Nowy rewolucjonizm*“, „*Uгода, praca organiczna, myśl zaprzeczna*“, „*Spór o pracę organiczną*“ czy „*Polska w oczach Rosjan*“ (Paczkowski, 2006, s. 117). Michnik jest także najbardziej znanym na Zachodzie polskim autorem dysydenckim. Timothy Garton Ash stwierdził, że ze względu na aktywną działalność w Komitecie Obrony Robotników¹⁷² i NSZZ „Solidarność“, czytelnicy tekstów Michnika szukali w nich bezpośrednich porad politycznych, oczekując odpowiedzi na pytanie „co robić?“ (Garton Ash, 1990, s.

¹⁷¹ Zob.: J. Wiatr: *Opozycja polityczna w Polsce. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, in: Edukacja Polityczna 1987, nr 10, s. 37-65; T. Strzembosz: *Polacy w PRL – sprzeciw, opozycja, opór. Zachowania opozycyjne w systemie totalitarnym*, in: Studia Polityczne 2000, nr 11, s. 137-157; R. Bäcker: *Opozycja a totalitaryzm. Problemy klasyfikacyjne*, in: Łabędź K., Mikołajczyk M.: *Opozycja w systemach demokratycznych i niedemokratycznych*, Kraków: AP, 2001, s. 57-64; M. Kubat: *Teoria opozycji politycznej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010; K. Łabędź: *Spory wokół zagadnień programowych w publikacjach opozycji politycznej w Polsce w latach 1981-1989*, Kraków: Księgarnia Akademicka, 1997; idem: *Opozycja polityczna w Polsce w latach osiemdziesiątych a zmiana ustroju*, in: Łabędź K., Mikołajczyk M.: *Opozycja w systemach demokratycznych i niedemokratycznych*, Kraków: AP, 2001, s. 265-272; idem: *Opozycja polityczna w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku na tle działalności opozycyjnej w innych krajach bloku wschodniego*, in: Łabędź K., Świder M.: *Opozycja antykomunistyczna w krajach bloku wschodniego w latach 1945-1989*, Kraków: Księgarnia Akademicka, 2014, s. 39-51; Z. Machelski: *Niektóre problemy związane z opozycją polityczną*, in: Polityka i Społeczeństwo 2016, nr 1, s. 12-25.

¹⁷² Komitet Obrony Robotników (KOR) – polska organizacja o charakterze opozycyjnym założona we wrześniu 1976 roku. Jej głównym celem było niesienie pomocy finansowej i prawnej robotnikom, którzy byli represjonowani przez władze za udział w protestach w czerwcu 1976 roku. Michnik w jego działalność zaangażował się dopiero w maju 1977 roku. Więcej o KOR-ze zob.: J. J. Lipski: *KOR: Komitet Obrony Robotników – Komitet Samoobrony Społecznej*, Warszawa: IPN, 2006; A. Friszke: *Czas KOR-u: Jacek Kuroń a geneza Solidarności*, Kraków: Znak, 2011; J. Skórzyński, *Siła bezsilnych: historia Komitetu Obrony Robotników*, Warszawa: Świat Książki, 2012.

170). Na temat Adama Michnika powstało kilka opracowań biograficznych i analiz jego myśli politycznej¹⁷³.

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie jak według Adam Michnika powinna funkcjonować polska opozycja polityczna w latach 70. i 80., XX wieku. Jaki był jej cel oraz motyw i sposoby działania? Czy poglądy autora na przestrzeni omawianych lat ulegały zmianie? Podstawę źródłową niniejszego tekstu stanowią eseje Adama Michnika z lat 1976-1985. Ich dobór podyktowany został głównym pytaniem badawczym odnoszącym się do *opozycji politycznej* – jej koncepcji, celów, motywów i sposobów działania. Eseje Michnika, które spełniają te kryteria można podzielić na dwie grupy – teksty, które powstały przed sierpniem 1980 roku, czyli przed czasem „Solidarności“, oraz te, pisane podczas internowania w stanie wojennym, czyli po grudniu 1981 roku. Do najważniejszych esejów powstałych w drugiej połowie lat 70., należą „*Kościół, lewica, dialog*“ (1976) oraz „*Nowy ewolucjonizm*“ (1977). W latach 80., o opozycji Michnik pisał w „*Polskiej wojnie*“ (1982), „*O oporze*“ (1982) i „*Takich czasach... Rzecz o kompromisie*“ (1985).

Adam Michnik naprzemiennie używa określeń *opozycja polityczna*, *opozycja demokratyczna* i *opozycja antytotalitarna*. Należy wyraźnie zaznaczyć, że wszystkie te pojęcia mieszczą się w definicji *opozycji politycznej*, zaproponowanej przez Andrzeja Friszkego.

2 Dialog z Kościołem i Nowy ewolucjonizm

Po raz pierwszy rozważania na temat opozycji pojawiają się u Michnika w książce/eseju „*Kościół, lewica, dialog*“, której głównym celem była próba zbudowania mostu pomiędzy tzw. *lewicą laicką* a Kościołem katolickim. Oba środowiska pozostawały w konflikcie z władzą i jednocześnie ze sobą nawzajem. Michnik starał się udowodnić, że wartości bronione przez chrześcijan i humanistyczna etyka niewierzących, są do siebie zbliżone. Na podstawie analizy encyklik papieskich, listów pasterskich i tekstów lewicowych intelektualistów, usiłował wskazać drogę do porozumienia, które w ówczesnej sytuacji społeczno-politycznej było korzystne zarówno dla Kościoła, jak i ugrupowań lewicowych (Boueyure, 2009, s. 140-141).

Michnik określił Kościół katolicki mianem *opozycji moralnej i filozoficznej*, która programowo sprzeciwiała się ideologii komunistycznej poprzez *antymaterialistyczny*

¹⁷³ Zob.: A. Paczkowski: *Adam Michnik, czyli cudowne dziecko Kuronia i Kołakowskiego: szkic do portretu z czasów komunizmu*, in: *Zeszyty Historyczne* (Paryż) 2006, t. 155, s. 110-123; K. Chmielewska, T. Żukowski: *Naród z panem i plebanem: myśl polityczna i społeczna Adama Michnika*, in: Żuk, T.: *Media i władza*, Warszawa: Scholar, 2006, s. 222-248; C. Boueyure: *Adam Michnik – biografia: wymyślić to, co polityczne*, tłum. J. Giszczak, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009; M. Siermiński: *Dekada przełomu. Polska lewica opozycyjna 1968-1980. Od demokracji robotniczej do narodowego paternalizmu*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2016, s. 219-284.

opór. Kościół nie stanowił siły politycznej z tego względu, że nie uczestniczył w walce o władzę i oficjalnie nie wspierał żadnych ugrupowań opozycyjnych. Miał jednak autorytet moralny wśród tradycyjnie katolickiego, polskiego społeczeństwa (Michnik, 1998, s. 50-51).

Dialog pomiędzy Kościołem a lewicą powinien mieć charakter trwały. Łącząc siły, oba środowiska mogłyby stanowić realną opozycję, z którą władza PRL musiałaby się liczyć. Michnik zmierzał w kierunku ustalenia wspólnego fundamentu. Za jedną z najważniejszych, uniwersalnych wartości uznał niepodległość, którą uosabiał opór wobec sowietyzacji. Polski dysydent zauważył, że najbardziej konsekwentny w stawianiu oporu był Kościół (ibidem, s. 151). Innymi wymienianymi przez niego wartościami były: solidarność, wolność, ojczyzna i prawda, która według Michnika jest najlepszą obroną przed sowietyzacją. W tym kontekście używa pojęcia *autentyczność*, które porównać można do życia w prawdzie Václava Havla. Według czeskiego opozycjonisty jest to najlepszy sposób na przeciwstawienie się systemowi *posttotalitarnemu* (Havel, 2011, s. 104). Dla Michnika zaś „każdy autentyczny gest, każde autentyczne wzruszenie, każdy w autentyzmie poczęty utwór naukowy czy artystyczny – jest antytotitalarny“ (Michnik, 1998, s. 154).

Innym rodzajem *opozycji* wymienionym przez Michnika byli *rewizjoniści*. *Lewica laicka* uważała się za ich spadkobiercę. *Rewizjonistami* byli członkowie partii komunistycznej, którzy stanowili jej tzw. *miękkie skrzydło* – liberałowie zorientowani na reformę systemu. Dążyli do naprawiania *błędów i wypaczeń* mających miejsce wewnątrz PZPR. Za *rewizjonistów* Michnik uważał członków partii odcinających się od jej głównej linii. Nie tworzyli oficjalnej frakcji, byli raczej formacją kulturową, początkiem opozycji demokratycznej. *Rewizjoniści*, według Michnika, mieli przeciwstawiać się komunistycznej ortodoksji od środka poprzez stosowanie siły intelektualnej (Kouchner, Michnik, 2014, s. 56).

Szerzej o *rewizjonizmie* Michnik pisał w esaju zatytułowanym „*Nowy ewolucjonizm*“. Zauważył, że koncepcja rewizjonistów skażona była już u podstawy, przez wiarę w możliwość reformy partii od wewnątrz. Według niego kresem rewizjonistów był marzec 1968 roku. W „*Nowym ewolucjonizmie*“ polski dysydent proponuje nową taktykę, którą powinna obrać opozycja demokratyczna – powolny proces reformowania systemu w kierunku poszerzania swobód obywatelskich i praw człowieka, który według Michnika był „jedyną drogą dla dysydentów w Europie wschodniej“ (-Michnik, 1983, s. 145). Jednak granice tej ewolucji wyznaczone były przez polityczną i militarną obecność Związku Radzieckiego w regionie.

Opozycję wobec niedemokratycznej władzy, Michnik rozumiał jako coś szerokiego, co wychodzi poza różnice programowe i ideologiczne. Według niego jest to pojęcie, mieszczące zarówno tych „których opozycyjność wynika z przekonania o wyższości systemu kapitalistycznego nad jakimkolwiek innym, i z tych, których

programem jest idea demokratycznego socjalizmu“ (Michnik, 1998, s. 16). W drugiej połowie lat 70., Michnik uważał siebie za socjalistę i przeciwnika kapitalizmu, i był zdania, że opozycja powinna dążyć do tego, aby w państwie przestrzegane były prawa człowieka. Jednocześnie ugrupowania opozycyjne powinny chronić państwo przed nacjonalizmem, szowinizmem lub jakiegoś rodzaju faszyzmem (Siermiński, 2016, s. 272-273). Można uznać zatem, że wszystkie jego dążenia były zbieżne z wartościami, które wyznawała inteligencja katolicka

W książce „*Kościół, lewica, dialog*“ Michnik wyróżnił dwie koncepcje, które powinny stymulować i nadawać tempa polskiej opozycji – *kontynuację* i *kontestację*. Pierwsza zakłada rekonstrukcję tradycyjnej polskiej kultury, która w dobrej kondycji utrzymywać ma świadomość narodową. Druga koncepcja, czyli *kontestacja*, jest zaś niezbędna przy ujawnianiu zakłamania języka propagandy i sprzeciwu wobec niedemokratycznych posunięć władzy. Opozycja powinna chronić sferę społeczną, na którą próbowali wchodzić, i którą chcieli zmieniać komuniści. Michnik uważał, że obie koncepcje powinny ze sobą współdziałać, ponieważ: „zredukowanie antysowietyzacyjnego oporu do kontestacji, czyli do samej antytezy, prowadzić może – i to także powiedzmy otwarcie – do całkowitego relatywizmu i totalnej negacji, do przeświadczenia o bezsensie wszelkich norm etycznych czy też aktywnych i patriotycznych postaw“ (Michnik, 1998, s. 156).

W roku 1976, kiedy Michnik pisał „*Kościół, lewicę, dialog*“ nie wierzył jeszcze w kompromis z władzą. Uważał, że: „W języku rządzących komunistów nie istnieje pojęcie kompromisu. Każde ustępstwo partnera traktowane jest jako okazja do kolejnej eskalacji nacisków i coraz dalej idących żądań. (...) Jedyną skuteczną metodą postępowania z rządzącymi komunistami jest twardy opór i nieustępliwa obrona własnych zasad“ (ibidem, s. 178). To kolejny aspekt, który można porównać z myślą Václava Havla, który w eseju „*Síla bezsilnych*“ (napisanym w 1978 r., dwa lata po książce Michnika) również odrzucał możliwość podjęcia dialogu z władzą (Havel, 2011, s. 150). Czeski dysydent pisał także o *rewolucji egzystencjalnej*, czyli moralnej odnowie społeczeństwa uwikłanego w system *posttotalitarny*. U Michnika tę koncepcję możemy odnaleźć w następującym fragmencie „*Kościola, lewicy, dialogu*“:

Nasza wolność zaczyna się od nas samych, a nie od władzy. Jeśli nie krążą w maszynopisach nasze książki, jeśli nie publikujemy w niecenzurowanych wydawnictwach emigracyjnych, jeśli milczymy w obliczu prześladowań, łamania prawa i kłamstw oficjalnej propagandy, to nie władza jest za to odpowiedzialna, ale my sami. To my jesteśmy małoduszni, to my dajemy przyzwolenie na totalitarne zło. Czynimy tak, choć przecież dzisiaj ryzykujemy niewiele: nie grożą nam łagry, tortury i tajne egzekucje. Obawiam się zaś, że jutro będzie za późno. Płonącego domu niepodobna będzie ugasić atramentem: pozostanie popiół naszych idei (Michnik, 1998, s. 216).

W „*Nowym ewolucjonizmie*“ podejście polskiego dysydenta do kompromisu zaczyna się powoli zmieniać. Uważał, że działanie takie ma sens tylko wtedy, kiedy prowadzone jest z pozycji siły. W innym wypadku nie była to polityka ugody, a zwykła kapitulacja, prowadząca do politycznej samozagłady (Michnik, 1983, s. 143). „*Nowy ewolucjonizm*“ miał być rodzajem polityki środka, która miała pomóc uniknąć dwóch niebezpieczeństw: kolaboracji i rewolucji (Bouyeure, 2009, s. 177). W przeciwieństwie do *rewizjonizmu* zakłada wywieranie oddolnej presji na władzę. Największy udział w jej wywoływaniu powinni mieć robotnicy, czyli grupa społeczna, której władza najbardziej się obawiała, i ze zdaniem której musiała liczyć się w największym stopniu, bowiem: „Nacisk środowisk robotniczych jest warunkiem koniecznym ewolucji życia zbiorowego ku demokratycznym reformom“ (Michnik, 1983, s. 146).

Jaki charakter miał „*Nowy ewolucjonizm*“? Polski dysydent uważał, że powinien dążyć do powolnych i stopniowych zmian. Jeżeli demokratyczna opozycja będzie miała jasno sformułowane cele i w oparciu o nie zawierać będzie porozumienie z władzą, wówczas może to prowadzić do ich realizacji i stopniowej demokratyzacji stosunków w państwie. Powinnością ludzi demokratycznej opozycji jest „systematyczny i nieustanny udział w życiu publicznym, stwarzanie politycznych faktów w postaci zbiorowych wystąpień, formułowanie programów alternatywnych. Reszta jest złudzeniem“ (ibidem, s. 148).

2.2 Na drodze do porozumienia z władzą

Nieco inny charakter miała eseistyka Michnika z lat 80. co było wynikiem doświadczeń z czasu działalności w KOR-ze i „Solidarności“ oraz goryczy stanu wojennego.

W „*Polskiej wojnie*“, eseju pisanym w marcu 1982, podczas internowania w Białoleńcu, Michnik wyraźnie określił zadanie, jakie stawiał przed sobą Komitet Obrony Robotników, który dążył do rekonstrukcji więzi społecznych poza oficjalnymi strukturami. Jego głównym celem nie była zatem reforma systemu, ale obrona przed nim (ibidem, s. 157).

Jest to pierwszy tekst, w którym Michnik próbuje przekonywać do kompromisu z władzą. Pisał, że w polskich warunkach *kompromis* często kojarzony był z „kapitulacją i zaprzaństwem“ (ibidem, s. 157). Miało to uzasadniać niechęć polskich środowisk opozycyjnych do zawierania porozumień z władzą. Niechęć, którą należało przełamać. Jego teksty przygotowywały grunt pod politykę ugody. Co widać wyraźnie w zakończeniu „*Polskiej wojny*“ gdzie pisał: „Przeto moim przyjaciółom, zwłaszcza tym ściganym i walczącym, życzę wiele sił, by mogli przebyć tę pustą ciemność, rozpostartą pomiędzy rozpaczą a nadzieją. I wiele cierpliwości, by nauczyli się trudnej sztuki wybaczenia“ (ibidem, s. 164).

W eseju „*O oporze*“, z tego samego roku, Michnik analizował sposób działania podziemnej „Solidarności“ w czasie stanu wojennego. Odniósł się także do postaw

opozycyjnych z pierwszych kilkunastu lat po drugiej wojnie światowej. Według niego ówczesne przejawy oporu społecznego nie wychodziły ani z podziemia niepodległościowego, ani ze skrzydła rewizjonistycznego, tylko z głębi rozbitego i zdeorganizowanego społeczeństwa. „Nie były to ruchy społeczne czy polityczne (w klasycznym rozumieniu tych terminów), były to odruchy gniewu grup ludzkich, którym bieda nie przestała doskwierać, a szczypta odwagi już pozwalała na jawny protest“ (ibidem, s. 180).

Wszystko zmienił rok 1976, kiedy to po Akcie Końcowym KBWE, w państwach bloku sowieckiego zaczęły powstawać ugrupowania o charakterze opozycyjnym. Według Michnika ten rok był cezurą, przed którą „istniał ferment, opór i ruch niezależnych idei. Nie istniała jednak niezależna polska polityka“ (ibidem, s. 181). Uważał więc, że ugrupowania takie jak KOR, i ich działalność była początkiem niezależnej polityki prowadzonej w Polsce. Bez wątplenia jest to dość kontrowersyjna teza, którą należałoby poddać dyskusji i pogłębionej analizie w ramach odrębnej pracy.

W swoim eseju Michnik pisał, że głównym założeniem ugrupowań powstałych po 1976 roku była działalność jawna, która stanowiła jedyny sposób na podnoszenie poziomu społecznej odwagi i poszerzania grona członków oraz sympatyków demokratycznej opozycji (ibidem, s. 181). Uważał jednak, że w czasie stanu wojennego to podejście powinno się zmienić. Konspiracja jest jedynym możliwym wyjściem, aby struktury „Solidarności“ mogły przetrwać. Przy tym podziemie nie powinno dążyć do stworzenia alternatywnego państwa, ponieważ nie ma na to społecznego mandatu. Michnik odrzuca też możliwość użycia siły lub działań o charakterze sabotażowym. Ludziom nie była potrzebna walka, ale podziemny ruch, który dążyłby do rekonstrukcji społeczeństwa obywatelskiego. Jego działalność powinna być szeroko zakrojona, obejmować cały kraj i wszystkie placówki oświatowe. Podobny ruch może powstać wówczas, gdy opozycyjni działacze stworzą *strategię nadziei*, która zawierałaby sensowną perspektywę ich wysiłków i ryzyka, które podejmują. Michnik sądził, że bez takiej strategii podziemie nie utrzyma szerokiego poparcia społecznego (ibidem, s. 185).

W esejach z 1982 roku, Michnik rozważał kompromis z władzą, ponieważ był przekonany, że opozycja ma realną siłę społeczną, która została zdobyta w roku 1980 i 1981. Kompromis powinien jednak mieć swoją granicę, którą jest zachowanie podmiotowości „Solidarności“ (ibidem, s. 183). Michnik pamiętał o olbrzymiej roli Kościoła katolickiego, którego autorytet społeczny został znacznie podniesiony w roku 1978, kiedy na papieża wybrano Karola Wojtyłę. Według polskiego dysydenta, Kościół podczas stanu wojennego powinien zaproponować społeczeństwu pewien rodzaj obywatelskiego katechizmu, w którym określone byłyby „podstawowe obowiązki i wykroczenia dla Polski epoki stanu wojennego“ (ibidem, s. 186). Byłaby to kontynuacja jego roli *opozycji moralnej i filozoficznej*.

Już po zakończeniu stanu wojennego, w roku 1984 w Londynie został opublikowany esej Michnika „*Szanse polskiej demokracji*“. Autor analizował w nim podstawy społeczne i polityczne, na których można byłoby budować polski demokratyzm. Nawiązał także do celów opozycji politycznej, w tym kontekście nazwanej *antytotalitarną*. Jej głównym celem miała być budowa alternatywnych struktur społecznych i obrona przed atakami aparatu państwowego. W momencie, gdy opozycja zdobędzie szerokie poparcie społeczne, świadczące o jej sile politycznej, może zacząć dogadywać się z władzą i w ten sposób realizować własne cele (Michnik, 1984, s. 41-42). Polski opozycjonista kontynuował tą myśl w eseju „*Takie czasy... Rzecz o kompromisie*“ z roku 1985, gdzie otwarcie zaproponował politykę ugody. Uważał, że we wszelkich konfliktach należy szukać rozwiązań kompromisowych. Tym według niego cechuje się demokracja: „Jeżeli nie chce się strzelać, należy się porozumiewać“ (Michnik, 2009, s 73).

3 Podsumowanie

Poglądy Adama Michnika na temat *opozycji politycznej* ewoluowały. Początkowo – w „*Kościele, lewicy, dialogu*“, szukał płaszczyzny porozumienia pomiędzy *lewicą laicką* a Kościołem katolickim, co miało stanowić fundament siły opozycyjnej. Następnie, w „*Nowym ewolucjonizmie*“, wyszedł z analizy postawy opozycji wewnątrzpartyjnej, aby zaproponować własną koncepcję postępowania środowisk opozycyjnych, które poprzez wpływanie na społeczeństwo, powinny dążyć do stopniowego reformowania systemu. W latach 80., gdy opozycja miała już szerokie poparcie społeczne, Michnik wyszedł z propozycją budowania kompromisu z władzą. Jego poglądy ulegały zmianie, dostosowywał koncepcję *opozycji* do zaistniałych warunków społeczno-politycznych. Jednak jej głównym, niezmiennym celem zawsze pozostawało jawne działanie na rzecz budowy społeczeństwa obywatelskiego poprzez rozwój autentycznej kultury narodowej oraz sprzeciw wobec niedemokratycznych posunięć władz i obronę praw człowieka. Motywem takich działań było zachowanie podmiotowości społeczeństwa. Gdy opozycja uzyskała odpowiednią siłę polityczną, Michnik uważał, że nie powinna wahać się zawierać kompromis z władzą dla realizacji własnych celów.

4 Wykorzystana literatura

- BÄCKER, R. *Opozycja a totalitaryzm. Problemy klasyfikacyjne*, in: ŁABĘDŹ K., MIKOŁAJCZYK M.: *Opozycja w systemach demokratycznych i niedemokratycznych*, Kraków: AP, 2001, s. 57-64. ISBN 83-915370-0-5.
- BOUYEURE, C. *Adam Michnik biografia. Wymyślić to, co polityczne*, tłum. J. Giszczak, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009. 460 s. ISBN 978-83-08-04107-9.
- CHMIELEWSKA, K., ŻUKOWSKI, T. *Naród z panem i plebanem: myśl polityczna i społeczna Adama Michnika*, in: ŻUK, T: *Media i władza*, Warszawa: Scholar, 2006, s. 222-248. 330 s. ISBN 83-7383-183-5.

- FRISZKE, A. *Opozycja polityczna w PRL 1945-1980*, London: Aneks Publishers, 1994. 608 s. ISBN 1-897962-03-7.
- FRISZKE, A. *Czas KOR-u: Jacek Kuroń a geneza Solidarności*, Kraków: Znak, 2011. 612 s. ISBN 978-83-240-1813-0.
- GARTON ASH, T. *Pomimo i wbrew. Eseje o Europie Środkowej*, London: Polonia, 1990. 269 s. ISBN 0-902352-86-5.
- HAVEL, V. *Siła bezsilnych i inne eseje*, Warszawa: Agora, 2011. 455 s. ISBN 978-83-268-0637-7.
- KUBAT, M. *Teoria opozycji politycznej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010. 162 s. ISBN 978-83-233-2881-0.
- LIPSKI, J. *KOR: Komitet Obrony Robotników – Komitet Samoobrony Społecznej*, Warszawa: IPN, 2006. 645 s. ISBN 83-60464-11-1.
- ŁABĘDŹ K. *Spory wokół zagadnień programowych w publikacjach opozycji politycznej w Polsce w latach 1981-1989*, Kraków: Księgarnia Akademicka, 1997. 298 s. ISBN 83-7188-170-3.
- ŁABĘDŹ K. *Opozycja polityczna w Polsce w latach osiemdziesiątych a zmiana ustroju*, in. ŁABĘDŹ K., MIKOŁAJCZYK M.: *Opozycja w systemach demokratycznych i niedemokratycznych*, Kraków: AP, 2001, s. 265-272. ISBN 83-915370-0-5.
- ŁABĘDŹ K. *Opozycja polityczna w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku na tle działalności opozycyjnej w innych krajach bloku wschodniego*, in. Łabędź K., Świder M.: *Opozycja antykomunistyczna w krajach bloku wschodniego w latach 1945-1989*, Kraków: Księgarnia Akademicka, 2014, s. 39-51. 978-83-7638-417-7.
- MACHELSKI Z. *Niektóre problemy związane z opozycją polityczną*, in: *Polityka i Społeczeństwo* 2016, nr 1, s. 12-25.
- MICHNIK, A. *Nowy ewolucjonizm*, in. idem, *Uгода, praca organiczna, myśl zaprzeczna*, Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza, 1983. 213 s.
- MICHNIK, A. *O oporze*, in. idem, *Uгода, praca organiczna, myśl zaprzeczna*, Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza, 1983. 213 s.
- MICHNIK, A. *Polska wojna*, in. idem, *Uгода, praca organiczna, myśl zaprzeczna*, Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza, 1983. 213 s.
- MICHNIK, A. *Szanse polskiej demokracji*, Londyn: Aneks, 1984. 253 s. ISBN 0-906601-12-6.
- MICHNIK, A. *Kościół, lewica, dialog*, Warszawa: Świat Książki, 1998. 366 s. ISBN 83-7129-622-3.
- MICHNIK, A. *Takie czasy... Rzecz o kompromisie (1985)*, in. idem, *Takie czasy...*, Warszawa: Agora, 2009. 526 s. 978-83-7552-697-4.
- MICHNIK, A., KOUCHNER, B. *Rozmowy w Awinionie*, Warszawa: Agora, 2014. 372 s. ISBN 978-83-268-1336-8.

- PACZKOWSKI A. *Adam Michnik, czyli cudowne dziecko Kuronia i Kołakowskiego: szkic do portretu z czasów komunizmu*, in: *Zeszyty Historyczne* (Paryż) 2006, t. 155, s. 110-123.
- SIERMIŃSKI, M. *Dekada przełomu. Polska lewica opozycyjna 1968-1980. Od demokracji robotniczej do narodowego paternalizmu*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2016. 358 s. ISBN 978-83-65304-17-9.
- SKÓRZYŃSKI, J. *Siła bezsilnych: historia Komitetu Obrony Robotników*, Warszawa: Świat Książki, 2012. 591 s. ISBN 978-83-7799-356-9.
- STRZEMBOSZ, T. *Polacy w PRL – sprzeciw, opozycja, opór. Zachowania opozycyjne w systemie totalitarnym*, in: *Studia Polityczne* 2000, nr 11, s. 137-157.
- WIATR, J. *Opozycja polityczna w Polsce. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, in: *Edukacja Polityczna* 1987, nr 10, s. 37-65.

5 Kontakt do autora

Mgr. Dominik Marcinkowski
Uniwersytet Opolski
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Historii
45-084 Opole,
ul. Strzelców Bytomskich 2
Email: d_marcinkowski@interia.pl
Školitel: Dr. hab. Małgorzata Świder prof. UO

Didaktika společenských věd

Sociální pedagogika ve vztahu k současnému systému řeckého školství

Social pedagogy in relation to the current Greek school system

Iva Koribská

Anotace: Článek se zabývá aktuálními otázkami sociální pedagogiky, které se vztahují k současnému Řecku v souvislosti s ekonomickou a migrační krizí. Cílem textu je přiblížit současnou situaci řeckého školství a popsat některá praktická řešení aktuálních problémů v řeckém systému výchovy a vzdělávání z pohledu sociálně pedagogické role školy.

Dílními cíli pak bude nastínit rozměry současné řecké sociální pedagogiky a vlivu ekonomické a migrační krize na myšlení, hodnoty a přístup obyvatel a jak s nimi může sociální pedagogika pracovat.

Klíčová slova: Sociální pedagogika, role školy, migrační krize, ekonomická krize, Řecko

Summary: The article focuses on the social pedagogy issues that are related to the current Greece from the economic and migration crisis perspective. The aim of the article is to present the current situation in Greek system of education and to describe some practical solutions to the related topical problems in the Greek from the social pedagogical role of the school perspective. A partial aim is to outline the dimensions of contemporary Greek social pedagogy and the impact of the economic and migration crisis on the thinking, values, attitudes and perceptions of the population and how social pedagogy can work with them.

Key words:, Social pedagogy, the role of the school, migration crisis, economic crisis, Greece

1 Úvod

V příspěvku se zabýváme současným pojetím sociální pedagogiky v kontextu řecké hospodářské krize posílené masivním přílivem uprchlíků především z válkou postižených zemí Středního východu a Afriky, kteří využívají Řecko jako přestupní stanici na cestě do Evropské unie. V rámci úsporných opatření museli Řekové čelit masivnímu propouštění v soukromé i státní sféře, snižování mezd a důchodů a zvyšování daní. V důsledku zadluženosti řeckých obyvatel docházelo k zabavování movitého majetku, nárůstu chudoby, bezdomovectví a snižování životní úrovně. Ekonomická a sociální nejistota v zemi vedla a vede k prohlubování psychosomatických, psychosociálních a pedagogických problémů, jako je zvýšená kriminalita, počet sebevražd nebo šikana a rasismus ve škole. (Milonakou-Keke, 2015). Sociální pedagogika, která se těmito tématy zabývá a v řeckých podmínkách nabírá velmi intenzivní a potřebný rozměr, ve svém výzkumu pomáhá pochopit jednotlivé problémy a řešení uplatněná v praxi mohou vést ke zkvalitnění života řeckých obyvatel. V článku se zaměřujeme na charakteristiku sociální pedagogiky současného Řecka z pohledu sociálně pedagogické role školy a analýzu konkrétních případů sociálně pedagogických činností v rámci praktického využití při výuce na různých typech řeckých škol.

2 Teoretické ukotvení sociální pedagogiky

Ve vymezení sociální pedagogiky vychází autoři z užšího nebo širšího pojetí disciplíny. Užší pojetí je spíše zaměřeno na cílovou skupinu dětí a mládeže, na intervenci do sociálních problémů a dopady sociálně patologických jevů. Šířeji koncipované definice vycházejí z myšlenky pomoci všem věkovým kategoriím v různých životních situacích (Knotová a kol, 2014).

Definici sociální pedagogiky vycházející z užšího pojetí můžeme nalézt v českém a slovenském prostředí například v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008), kde je sociální pedagogika vymezena jako „aplikovaná disciplína pedagogiky, která se zabývá širším okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy patří zejména poruchy rodiny a rodičovství, náhradní výchovy, týrané, zneužívané a zanedbávané děti, delikvence a agrese mládeže, drogová závislost mládeže, dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte, resocializace a reedukace trestaných osob a dalších.“ Ondrejkovič se přiklání spíše k užšímu vymezení a tvrdí, že sociální pedagogika je teorií sociální práce a jejím cílem je zasahovat do procesu socializace především mladé generace. „Intervencia do procesu socializácie postihuje nielen úzko ponímané výchovné intencionálne posobenie, ale súčasne i intervenciu do sociálnych problémov jednotlivca, do prežívaného sveta vrátane sociálno patologických javov“ (Ondrejkovič, 1999, s. 36).“

V britském kontextu je sociální pedagogika vymezena jako „*bod, ve kterém se setkává péče a vzdělávání*“ Tento koncept se vztahuje ke komunikačním dovednostem ve vzdělávání, zejména při výchově a vzdělávání dětí a mládeže (Cameron and Moss, 2011). Na sociální pedagogiku je nahlíženo jako na rámec, který má zlepšovat každodenní aktivity dětí v kontextu s rizikovými vývojovými faktory (Petrie, 2011).

Širší pojetí sociální pedagogiky nacházíme v českém prostředí například u Krause (2008), podle kterého je sociální pedagogika vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, na zvládání životních situací bez ohledu na věk ve smyslu napomáhání souladu potřeb jedince a společnosti a na utváření optimálního způsobu života. Jako širší pojetí sociální pedagogiky lze chápat i vymezení dle Hradečné (1995), která chápe sociální pedagogiku jako široce pojatou hraniční disciplínu, která využívá sociologických, psychologických, sociálně psychologických, sociálně politických a pedagogických východisek.

Na aktuální situaci v Řecku reagují řečtí autoři širším pojetím sociální pedagogiky. Milonakou-Keke (2003) zdůrazňuje interdisciplinaritu sociální pedagogiky a charakterizuje ji jako „funkčního mediátora“ mezi lidským systémem a sociálním, politickým, kulturním, ekonomickým a technologickým hyper-systémem. Mediační úloha spočívá v pomoci všem lidem při adaptaci, vývoji, vzdělání, růstu a dosažení kvalitní životní úrovně po celou dobu jejich života. Kyriakou (2011) uvádí, že sociální pedagogika je praktická i teoretická disciplína, která se zabývá širokou škálou témat a zdůrazňuje především její preventivní funkci.

Obecné otázky současné řecké sociální pedagogiky jsou následující:

- jaké jsou rozměry sociální pedagogiky v současném Řecku,
- jaká je role společnosti a školy z pohledu sociální pedagogiky,
- jak krize v Řecku zasáhla myšlení, hodnoty, přístup a vnímání obyvatel a jak s nimi může sociální pedagogika pracovat (Milonakou-Keke, 2003).

V průběhu ekonomické krize v Řecku se sociální pedagogika stala nástrojem, který především napomáhá řešit současnou mnohohrstvou problematickou situaci. V následující části se zaměříme na její praktické využití v současném systému řeckého školství.

3 Interkulturní školy v řeckém systému vzdělávání

„Historicky, sociální pedagogika je založená na víře, že vzdělání může cíleně ovlivnit sociální podmínky“ (Hämäläinen, 2012. s. 78).

Vzdělávání v Řecku je rozděleno na tři úrovně. První úroveň zahrnuje šestiletou docházku základní školy, do které žáci povinně nastupují v šesti letech. Třináct základních škol v Řecku získalo podle Zákona § 361.23/159/1/527 1 z roku 1997 status interkulturní školy, neboť více než 40% žáků tvoří cizinci. Učitelé, kteří v interkulturní

škole pracují, musí ovládat alespoň jeden jazyk převažující mezi docházejícími dětmi cizinců, být kvalifikovaní ve výuce řečtiny jako druhého jazyka a být školení v oblasti interkulturní výuky. Tsaliiki (2016) ve svém výzkumu uvádí, že zákonné ukotvení profesních kompetencí učitele na základní interkulturní škole není dostačující a učitelé nejsou přezkušováni. V současnosti tedy závisí implementace interkulturního vzdělávání na osobnosti učitele a přístupu k výuce a dalšímu sebevzdělávání. Navíc se v Řecku vyskytují základní školy, kde se také setkávají v různém poměru děti rodilých Řeků a migrantů, ale tyto školy nemají status interkulturní školy. Složitost situace dokresluje například minoritní základní školy v Západní Thrákii, kterých je v dnešní době přes dvě stě a navštěvují je žáci z místní muslimské menšiny. Tyto menšinové základní školy fungují jako dvojjazyčné, neboť je výuka předmětů rozdělena do dvou jazyků. Řecký jazyk, historie, studium životního prostředí, geografie, sociální a politické vzdělávání jsou vyučovány v řeckém jazyce. Studium tureckého jazyka, matematiky, fyziky, umění a tělocviku se vyučují v turečtině. Žáci, kteří navštěvují menšinové základní školy, nemají ve většině případů šanci pokračovat ve studiu na střední škole stejného typu, neboť v západní Thrákii jsou založeny pouze dvě menšinové střední školy, které samozřejmě nemohou kapacitně poskytnout vzdělání všem menšinovým žákům. Mnohdy je to důvodem k tomu, že v dalším vzdělávání tito žáci nepokračují nebo kvůli nedostatečné jazykové vybavenosti podávají špatný výkon na běžných středních školách, protože všechny předměty jsou vyučovány v řečtině.

Druhá úroveň zahrnuje nižší a vyšší stupeň střední školy. Na nižším stupni, který je koncipován na tři roky a je pro všechny žáky povinný, je devět z nich interkulturních. Vyšší stupeň střední školy je možné rozdělit na tzv. Likeio a školy zaměřené na technické profese. V současné době jsou v Řecku 4 interkulturní Likeia. Univerzity a Polytechnické instituty tvořící třetí stupeň vzdělávací soustavy navštěvují ti, kteří úspěšně absolvovali obecné národní zkoušky. (Tsaliiki, 2016).

I přes jednoznačný status „interkulturních škol“ zůstává klíčovou otázkou řeckého vzdělávání realizace interkulturního vzdělávání v multikulturních školách, neboť termín „interkulturní vzdělávání“ se používá k popisu interakcí mezi různými a různorodými skupinami v multikulturních školách a jiných vzdělávacích institucích. Interkulturní vzdělávání má sloužit jako opatření, jehož cílem je posílit mezikulturní porozumění a vyhnout se konfliktům, ke kterým může dojít v nerovných multikulturních společnostech.

3. 1 Extrémní sociální pedagogika v podmínkách Multikulturní athénské školy

V nově vzniklé situaci v době ekonomické a migrační krize zdůrazňuje Kalagiakos (2015) preventivní úlohu školy, která by měla svým výchovně-vzdělávacím programem předcházet vzniku sociálně patologických jevů, jako je šikana, násilí ve škole či

exkluze. Upozorňuje na situaci v interkulturních školách a zdůrazňuje výuku založenou na sociálně pedagogických principech, které by vedly děti od útlého věku k empatii, porozumění, pochopení a respektování druhého člověka. Naléhavé podmínky v Multikulturní athénské škole, do které dochází přes 200 dětí válečných uprchlíků, vedou autora k uvedení do praxe nového sociálně pedagogického modelu „Participatory Transformative Pedagogy“, která se zaměřuje na sdílení a spolupráci s ostatními žáky.

Tento typ střední školy vznikl za podpory řeckého ministerstva školství a Evropské unie. Školu navštěvují především žáci imigrantů z válkou postižených zemí ve věku 11–14 let, kteří velmi často ovládají pouze svůj rodný jazyk a školní prostředí opustili v některých případech i roky před příchodem do Řecka. Většinu z nich frustrující válečné podmínky a náročný útek fyzicky i psychicky poznamenaly. Paradoxně se ve třídě střetávají ti, kteří stáli ve válečném konfliktu proti sobě. Hlavním úkolem školy je vytvořit neutrální klima, které respektuje práva všech. Naopak od žáků je požadováno, aby respektovali ostatní a spolupracovali s učiteli i mezi sebou navzájem.

Stejně jako sociální pedagogika, také „Participatory Transformative Pedagogy“ klade důraz na principy spravedlnosti, participace, sdílení, uznání, rovnosti, sebe-respektu, altruismu, svobody a důstojnosti. Uznává, že existence a kvalita života jedince závisí na kvalitě vztahů s ostatními. Navíc však říká, že kvalitu vztahu určuje faktor závislosti. Čím závislejší jsou na sobě dva jednotlivci, tím kvalitnější mají vztah. Proto se v praxi soustřeďuje na budování autentických, pozitivních a silných vztahů mezi žáky a učiteli nejen na úrovni jednotlivých tříd, ale napříč ročníky. (Mylonakou-Keke, 2013). Na tomto základě restrukturalizovala škola svůj obsah učení a zavedla nové vzdělávací cíle a metody. Vznikl celoškolský projekt s názvem „Library of Reusable Components“, tedy vytváření knihovny výukových pomůcek a materiálů, které lze znovu využívat. Cílem projektu bylo vytvořit nikoliv klasickou knihovnu, ale synergické prostředí, které by podporovalo dva hlavní principy – závislosti a znovuvyužití. Studenti nižších ročníků vytváří základní učební materiály (například kresby, grafiku, scény) pro vyšší ročníky, které materiál dále přepracovávají, aby byl využit v dalších ročnících například při tvorbě webových stránek. Jednotlivé komponenty, které schvaluje komise určující kvalitu, jsou v případě potřeby nově sestaveny a upraveny při tvorbě dalších projektů (Kalagiakos, 2015). Základní myšlenkou projektu je zaujmout žáky tím, že se spolupodílejí na tvorbě výuky samotné a tvoří nedílnou součást školní komunity.

4 Závěr

Sociálně pedagogická úloha školy zahrnuje podle Kyridis, Christodoulou, Vamvakidou, a Pavlis-Korres (2015) vytváření, ukotvování a posilování silného hodnotového systému všech studentů, který ovlivňuje zvnitřněný kulturní a morální postoj. Řecká ekonomická krize, která vyústila v krizi sociální, zasáhla také všechny řecké instituce,

kteře lze rozdělit na ty, co krizi způsobily a ty, které následky krize pocítují. Podle výše zmíněných autorů lze školu jako instituci zařadit do obou kategorií. Řecké školství zakouší propouštění učitelů a zaměstnanců škol, slučování a zavírání škol či univerzit. Na druhou stranu se autoři ptají, zda to není právě školská instituce, která nese vinu na současném stavu, neboť nebyla schopna v předchozích generacích vytvořit takový hodnotový systém, který by vznik krize nedopustil. Autoři ve svém článku zdůrazňují nutnost zahrnutí „value education“, tedy výchovy k hodnotám do státní a lokální výuky. Nová struktura by obsahovala výchovu k materiálním hodnotám (jídlo pro všechny), biologickým hodnotám (zdraví pro všechny), intelektuálním hodnotám (vzdělání pro všechny), právním a morálním hodnotám (obecná etika, respekt k ostatním), sociálním (soudržnost, rovnoprávnost všech členů komunity), osobnostním hodnotám (spolupráce a iniciativa) a těm, které vedou ke spokojenému životu.

Sociální pedagogika má interdisciplinární charakter a její uplatnění závisí na konkrétních podmínkách a okolnostech v jednotlivých zemích. Přes nedostatek financí se Řecko v době krize snaží využít výzkumných poznatků z tohoto oboru v praxi pro rozvoj lidských práv, sociální spravedlnosti a zvýšení životní úrovně. Extrémní sociální pedagogika, která v některých řeckých multikulturních školách naplňuje především preventivní úlohu školy, se snaží svým výchovně-vzdělávacím programem předcházet vzniku sociálně patologických jevů, jako je šikana, násilí či exkluze.

Klíčové myšlenky sociální pedagogiky by se měly stát součástí hodnotového žebříčku každého občana.

Tento článek byl financován projekty IGA University Palackého v Olomouci:

- 1) Profesionální sebepojetí začínajících akademických pracovníků ve vztahu k jejich hodnotové orientaci IGA_PdF_2018_019,
- 2) Proces konstruování učitelské profesionální identity IGA_PdF_2018_016.

4 Použitá literatura

- CAMERON, C., MOSS, P. (2011) *Social Pedagogy and Working with Young Children*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- HÄMÄLÄINEN, J. (2003). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social* 1 (1) 3-16. Available online at <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- HRADEČNÁ, M. (1995). *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum.
- KALAGIAKOS, P. (2015). *Social Pedagogy under Very Difficult Conditions: The Case of the Multicultural School of Athens*. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue, Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece* 4(1) 101-116. Available online at <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>

- KRAUS, B. (2008) *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- KRAUS, B., HOFERKOVÁ, S. (2016). Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika* 4(1) 57-71. Available online at http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf
- KYRIAKOU, C. (2011). Social pedagogy in Schools as a Promoter of Civic Engagement. Processes Influencing Democratic Ownership and Participation (PIDOP) Conference: 'Engaged citizens? Political participation and civic engagement among youth, women, minorities and migrants'. Italy: Bologna. Available online: <http://www.thempra.org.uk/downloads/Kyriakou%20%20Social%20Pedagogy%20and%20Civic%20Engagemnt.pdf>.
- KYRIDIS, A., CHRISTODOULOU, A., VAMVAKIDOU, I., a PAVLIS-KORRES, M (2015). Fighting Corruption: Values Education and Social Pedagogy in the Middle of Crisis. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue ,Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece* 4(1) 24-42. Available online at <http://www.internationaljournalsofsocialpedagogy.com>
- KNOTOVÁ, D. a kol. (2014). Úvod do sociální pedagogiky. Brno: Masarykova univerzita.
- MYLONAKOU-KEKE, I. (2015). 1844–2014: 170 Years of Social Pedagogy – Can Greece's Economic Crisis Highlight the Potential of Social Pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue ,Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece* 4(1) 2-23. Available online at <http://www.internationaljournalsofsocialpedagogy.com>
- MYLONAKOU-KEKE, I. (2003). *Issues of Social Pedagogy*. Athens: Atrapos Editions.
- ONDREJKOVIČ, P. (2000). *Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. *Pedagogika*, 50 (2), p. 181–191.
- PANTAZIS, V. a PANTAZI, G. (2015). *The Socio-Economic Crisis and Human Rights in Greece: The Role of Social Work*. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue ,Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece* 4(1) 190-203. Available online at <http://www.internationaljournalsofsocialpedagogy.com>
- PETRUSEK, M.A. kol. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Vydavatelství Karolinum.
- PETRIE, P. (2011). *Communication Skills for Working with Children and Young People*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- TSALIKI, E. (2016) Presentation of the Intercultural Schools in Greece: Promoting Intercultural and Citizenship Issues? *Journal Plus Education*, 1842-077X, E-ISSN, 357-374. Available online at <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/656>

5 Kontakt na autora

Mgr. Iva Koribská
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
Email: ivakoribska@gmail.com
Školitel: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Paradoxy výchovy a jejich reflexe ve výchovně vzdělávacím procesu

Paradoxes of education and its reflections in education process

Pavla Šindlerová

Anotace: Pregraduální příprava studentů pedagogických fakult se zaměřuje nejen na teoretické znalosti, ale zejména didaktické. V rámci didaktické přípravy je věnována pozornost i paradoxům výchovy, které jsou nedílnou součástí edukačního prostředí. Cílem příspěvku je poskytnout základní teze disertační práce a také teoretická východiska výzkumného projektu, který sleduje paradox pseudodemokracie ve školním prostředí a jeho případnou eliminaci.

Klíčová slova: paradox, výchova, občanská výchova, demokracie, školní parlamenty

Summary: The pregradual preparation of the students of the faculties of education focuses on theoretical knowledge but also didactic ones. Within the framework of didactic preparation attention is paid to the paradoxes of education, which are an integral part of the educational environment. The aim of the paper is to provide a basic thesis of the dissertation and also the theoretical basis of the research project, which follows the paradox of pseudodemocracy in the school environment and its eventual elimination.

Key words: paradox, education, civics, democracy, school parliaments

1 Úvod

Paradoxy výchovy jsou poměrně diskutovaným tématem a to nejen v pregraduální přípravě studentů, ale zejména v praxi. Ačkoli se to nezdá, tak každý začínající či zkušený učitel se téměř dennodenně setkává s těmito paradoxy. Jak lze tedy zvýšit efektivitu výchovně vzdělávacího procesu?

Je známo, že každý učitel působí na žáky jinak. Úspěšnost edukačního procesu závisí nejen na učiteli, ale také na složení žáků, klimatu třídy či nepředvídatelných okolnostech. Radim Palouš se k tomu vyjadřuje ve své knize *Paradoxy výchovy*. Již v úvodní kapitole najdeme následující komentář: „Jak zajistit výsledek výchovatského úsilí? Vždyť působení jednoho a téhož vychovatele přináší často velmi rozdílné výsledky: v téže rodině potomstvo zvedené i nezvedené, u téhož učitele, byť by učil v každém roce (respektive semestru) téměř totéž, různé úspěchy. Prostě: výchova není výroba, není obrábění materiálu. Je událostí vždy novou!“¹⁷⁴

Vzhledem k rozličnosti různých paradoxů bych svou pozornost chtěla upřít zejména k problému pseudodemokracie. V dnešní době je v oblasti demokratické výchovy na učitele kladen velký důraz. Nejen, že máme žáky vést k demokratickému a kritickému myšlení, ale zejména k tomu, aby vyjadřovali svůj názor, účastnili se voleb, podíleli se na řízení školy formou žákovské samosprávy atd. Avšak na druhou stranu stále musíme zachovat složku výchovy, která velmi často rozporuje právě s demokratickou výchovou.

Hlavním cílem práce je zjistit, jaké aspekty podněcují vznik paradoxů výchovy, jaký vliv mají na učitele a žáky. Dalším dílčím cílem je na základě výzkumného šetření navrhnout možná řešení a zefektivnit činnost žákovské samosprávy. V neposlední řadě na základě analyzovaných dat nabídnout možné metody, jak pracovat se žáky.

2 Paradoxy výchovy

Dalo by se říct, že výchovné paradoxy nejsou příliš prozkoumanou oblastí. Ale i přesto najdeme několik autorů, kteří se jim věnují. Zmiňme alespoň pana prof. PhDr. Radima Palouše, Dr. h. c., který se ve svém díle *Paradoxy výchovy* tímto problémem zabývá. Díky této publikaci vzrostl zájem o bádání této oblasti a vzbudilo to pozornost pedagogů zabývajících se didaktikou. Dalším významným autorem je pak doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D., který napsal několik děl, které se paradoxy výchovy zabývají.

V současné době známe devět paradoxů. Staněk uvádí následující:

Výchovné paradoxy a výchova k občanství¹⁷⁵

- **Paradox první – pochybování**

Promítá se do něj nejistota učitele v otázkách: na kolik má nárok vnucovat své pojetí života ostatním a nakolik poznal dost, aby věděl, co je dobré, co je pravdivé a zda pochopil správně vzdělávací cíle a pedagogické ideály?

¹⁷⁴ PALOUSH, Radim. *Paradoxy výchovy*. V Praze: Karolinum, 2009. Str. 7.

¹⁷⁵ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009. Erudica., s. 80-83, resp. 96-97.

- **Paradox druhý – bezmoc mocného**

Promítá se do něj učitelova percepce reálně existujícího střetu moci a bezmoci výchovy; rizika, ukrývající se ve výchově coby mocném nástroji ideologické indoktrinace; a konečně i vnímání výchovy jako bezmocného prostředku nepřenositelné životní zkušenosti učitele.

- **Paradox třetí – rozpor ideálu a skutečnosti**

Tento výchovný paradox popisuje proces edukace, během kterého učitel odkrývá před svým žákem protiklad mezi ideálním a skutečným stavem popisovaných jevů.

- **Paradox čtvrtý – socializovaný individualista**

Tento paradox v sobě ukrývá latentní rozpor, jež učitel musí překonávat v edukačním procesu, když na jedné straně musí podporovat společensky žádoucí obecné kulturní vzorce chování a na straně druhé musí respektovat a rozvíjet jedinečnost a individualitu svého žáka.

- **Paradox pátý – zotročování**

Tento výchovný paradox staví učitele před fakt protikladnosti výchovy k povolání a výchovy k humanitě, resp. před rozpor mezi všeobecným a odborným vzděláváním.

- **Paradox šestý – změna nezměnitelného**

V tomto výchovném paradoxu je opět skryta učitelova nejistota v hledání odpovědi na otázku, zda svým výchovným působením nejde proti samotné přírodě, resp. zda dělá vše pro to, aby prostřednictvím výchovného působení kultivoval žákovu humanitu.

- **Paradox sedmý – sociální**

Podstata tohoto výchovného paradoxu se skrývá v tom, že učitel je ve svém edukačním působení konfrontován s realitou, kdy otevřenost na jedné straně, probouzí tendenci k sociální, kulturní a etnické uzavřenosti na straně druhé.

- **Paradox osmý – akcelerační**

V souvislosti s tímto výchovným paradoxem si učitel uvědomuje, jak informační exploze, charakteristická pro 20. a počátek 21. století, akcelerovala vývoj poznání, avšak ve svém důsledku zapříčinila jeho fragmentizaci.

- **Paradox devátý – školní pseudodemokracie**

Pedagog je v jeho kontextu konfrontován s realitou, kdy absence jasných pravidel v procesu demokratizace školní praxe, významně limituje osobní odpovědnost a zodpovědnost žáků za podíl na tomto procesu. V konečném důsledku tak nedochází k budování liberální demokracie, ale k některé z forem pseudodemokracie – defektní demokracie.

2.1 Paradox pseudodemokracie

Palčivý problém pseudodemokracie nás v současné době nutí zamýšlet se nad tím, zdali současné prostředí škol je demokratické. Participace žáků na řízení školy není v naší společnosti žádnou novinkou. Jednak jde o tlak kladený na učitele, kdy máme vychovávat demokratického občana, který si je vědom svých práv a povinností. Na druhé straně má být škola demokratickou institucí.

Dle Školského zákona § 21 odst. 1 písm. d) se dovídáme, že: „Žáci a studenti mají právo zakládat v rámci školy samosprávné orgány žáků a studentů, volit a být do nich voleni, pracovat v nich a jejich prostřednictvím se obracet na ředitele školy nebo školskou radu s tím, že ředitel školy nebo školská rada jsou povinni se stanovisky a vyjádřeními těchto samosprávných orgánů zabývat a své stanovisko k nim odůvodnit.“¹⁷⁶ Ze zákona tedy jasně vyplývá, že žáci mají právo se na činnosti školy podílet. V dnešní době se tak děje nejčastěji formou školských parlamentů, žákovských parlamentů a jim podobných institucí. Ačkoli je v zákoně jasně uvedeno, že se žáci mohou podílet na řízení školy, tak zavedení žákovských institucí je čistě v kompetencích školy. Je čistě v kompetenci školy, jakým způsobem vedení školy zareaguje na vyjádření samosprávných orgánů. Situace ve školách se tedy liší nejenom činností či nečinností žákovských parlamentů, ale také formou působnosti, jednání, zpětné vazby atd.

Smysl žákovské samosprávy je jistě nezanedbatelný. Jejím prostřednictvím se žáci učí zodpovědnosti, samostatnosti, komunikaci, kritickému i demokratickému myšlení. Díky žákovským parlamentům mají možnost vyjádřit svůj názor a tím i něco změnit. Všechny tyto aspekty jsou velice důležité pro demokratickou společnost, ve které žák vyrůstá a již je součástí.

Otázkou však zůstává, do jaké míry je participace žáků na řízení školy žádána jak ze strany škol, tak ze strany žáků. Dle tematické zprávy vydané v roce 2016 pod názvem: *Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy* není situace ideální. Žáci základních a středních škol se nejčastěji podílejí na mimoškolních aktivitách. Do nich můžeme zařadit různé projekty, řešení konfliktů, výzdobu školy, kulturní akce atd. Mnohem méně se pak žáci základních škol zapojují do přímé činnosti školy (navrhování témat, evaluace výuky, celoškolní projekty, požadavky k vyučujícím atd.). Oproti tomu, je znát zralost žáků na středních školách, kteří se na přímé činnosti školy podílejí mnohem aktivněji. Dle zprávy České školní inspekce se tito žáci nebojí vyjádřit svůj názor, navrhnout různá témata a řešení a také poskytnout zpětnou vazbu. Ze závěru pak vyplývá následující: „Ve většině základních i středních

¹⁷⁶ *Poradce 2017. Školský zákon s komentářem po novele. Český Těšín: Poradce, 2017. ISSN 1211-2437. Str. 37.*

škol mají žáci možnost se zapojovat do rozhodování o životě školy. Jejich hlas je však spíše poradní, aktivity jsou převážně řízeny a navrhovány pedagogy, kteří při rozhodování zohledňují názory žáků.¹⁷⁷ Zde se právě střetává ideál demokracie, který by měl ve školách fungovat a realita. Dle doporučení České školní inspekce, bychom měli žáky více zapojovat do dění ve škole, zajišťovat vhodné podmínky pro fungování parlamentů a klást větší důraz na rozvoj žákovských kompetencí.¹⁷⁸

3 Metodologie

Praktická část bude kvantitativně orientovaná. K výzkumu budou využity standardizované dotazníky, kde je poměrně velká šance, že se naplní minimální kýžený počet dvou set respondentů. Analyzovány budou relevantními statistickými metodami.

Hlavním cílem výzkumu je popsat a analyzovat situaci vztahující se k paradoxům výchovy. Dílčí cíle jsou v souladu se zvolenou metodologií stanoveny takto:

- Jaké možnosti má škola k podpoře demokracie, aniž by byl narušen edukační a zejména výchovný proces?
- Do jaké míry je demokracie žáků uchopena ve *školních rádech*?
- Chtějí se vůbec žáci podílet na činnosti školy?
- Do jaké míry mohou žáci rozhodovat o řízení školy?
- Mohou žáci vyslovit svůj názor, aniž by za něj byli trestáni?
- Jaké možnosti žáci mají, pokud se chtějí aktivně podílet na řízení školy?
- Jaký vliv mají *žakovské parlamenty*?

Do základního souboru, který se bude zkoumat, patří učitelé druhého stupně základních škol, gymnázií a středních škol. Vzhledem k problematice tématu se zaměříme na učitele občanské výchovy a základů společenských věd. Taktéž u studentů se zaměříme zejména na oblast výchovných předmětů. Domníváme se, že právě v těchto předmětech se s paradoxy výchovy setkáváme nejčastěji a je potřeba s nimi pracovat.

4 Závěr

Edukační prostředí je tvořeno mnoha aspekty. Je kladen velký důraz nejen na studenty, ale zejména na učitele. Současné zákony, vyhlášky, nároky společnosti, ale také těžké situace ve výuce tlačí učitele do dvojsečných situací. Tímto mnohdy

¹⁷⁷ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy*. [online]. ČŠI, 2017. [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/tz_participace_zaku/html5/index.html?&locale=CSY>

¹⁷⁸ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy*. [online]. ČŠI, 2017. [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/tz_participace_zaku/html5/index.html?&locale=CSY>

dochází k tomu, že realita v přímé pedagogické praxi je odlišná od přípravy učitelů, které se jim dostává na vysokých školách. Tyto problémy, které vznikají, nazýváme paradoxy výchovy.

Jedním z nejdůležitějších aspektů edukace je v dnešní době demokracie, která je velmi diskutovaným tématem. Ve školním prostředí mluvíme o tzv. pseudodemokracii. Pseudodemokracií rozumíme střet zájmů, kdy učitel musí klást důraz na demokratický rozvoj dítěte, ale zároveň nesmí zapomenout na výchovnou stránku edukačního procesu. Zde nám vyvstávají otázky, do jaké míry je školní prostředí demokratické a kdy už studentům upíráme jejich práva.

Výzkumným problémem disertační práce je právě problematika paradoxů výchovy se zaměřením na paradox pseudodemokracie. Na základě prostudované literatury a výzkumu jsem nastínila současný stav bádání této problematiky.

Cílem práce je zjistit jaké podněty zesilují vznik paradoxů výchovy, jak působí paradoxy výchovy na žáky a učitele. Dalším cílem je rozvinout problematiku pseudodemokracie a navrhnout možná řešení, jak zefektivnit činnosti žakovských parlamentů a následně navrhnout metody, jak pracovat se žáky.

5 Použitá literatura a internetové zdroje

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070665343.
Civilia: Odborná revue pro didaktiku společenských věd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 3(2). ISSN 18053963.

FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. Orientace (Český spisovatel). ISBN 80-202-0410-5.

FINK, Eugen. *Oáza štěstí*. Přeložil Jiří ČERNÝ, přeložila Věra KOUBOVÁ. Praha: Mladá fronta, 1992. Váhy (Mladá fronta). ISBN 80-204-0224-1.

JANÍK, T., MUŽÍK, V., ŠIMONÍK, O. (eds.) *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.

KOTÁSEK, J. *Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik*. Pedagogická orientace, 2011, roč. 21, č. 2, s. 226–239.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy*. [online]. ČŠI, 2017. [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: <http://www.csic.cz/html/tz_participace_zaku/html5/index.html?&locale=CSY>

PALOUŠ, Radim. *Paradoxy výchovy*. V Praze: Karolinum, 2009. ISBN 9788024616506.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007.

Poradce 2017. Školský zákon s komentářem po novele. Český Těšín: Poradce, 2017. ISSN 1211-2437.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 80-7182-224-8.

- STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009. Erudica. ISBN 978-80-7425-082-8.
- VIDLÁKOVÁ, Jitka. *Hlas žáků jako součást jejich participace na životě školy*. Brno, 2011. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd.
- WALL, Edmund. *Educational theory: philosophical and political perspectives*. Amherst, N. Y.: Prometheus Books, 2001. ISBN 1573928380.

6 Kontakt na autora

Mgr. Pavla Šindlerová
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra společenských věd
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
Email: pavla.sindlerova01@upol.cz
Školitel: doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Vliv praktické výuky humanitních předmětů na formování vybraných aspektů profesního přesvědčení učitele

The influence of practical teaching of humanities on the formation of the selected aspects regarding teacher's professional belief

Jaroslava Ševčíková

Anotace: V procesu výuky, v instituci typu základní či střední školy, učitel vyučuje žáky, kteří se při tom učí. Cílem je dosáhnout u žáka kvalitativní i kvantitativní změny v oblasti vzdělávací, výcvikové i postoje. Činnosti ve výuce je ovlivňován také učitel. Jak výuka působí na vybrané aspekty jeho profesního přesvědčení a jak dochází k posilování jeho učitelské identity? A má zde vliv, jaký předmět je právě vyučován? Zamysleli jsme se nad touto situací s učitelkou vyučující jak humanitní tak i přírodovědné předměty, vyhledali v jejím učitelském deníku konkrétní příklady a ty byly podrobeny analýze. Výsledky, v podobě její mentální reprezentace a osobních konstruktů, zde předkládáme jako inspiraci i námět k práci s budoucími učiteli například v pregraduální přípravě, či inspiraci pro začínající učitele z praxe.

Klíčová slova: profesní přesvědčení učitele, výuka společenskovedních předmětů, cíle výuky, afektivní cíle výuky.

Summary: In the process of teaching, in an institution of the type of elementary or secondary school, the teacher teaches the pupils who learn. The aim is to achieve both qualitative and quantitative changes in the field of education, training and attitude. Does it affect teachers? How do lessons work on selected aspects of their professional beliefs and how does their teacher's identity strengthen? Is it important what lesson is being taught? We are thinking about the teaching of humanities as well as natural sciences, finding specific examples in the teacher's record and these were analyzed. The results, in the form of its mental representation and personal constructs, present

here as an inspiration the theme for work with future teachers, such as in pre-graduate preparation or inspiration for novice teachers from practice.

Key words: teacher's professional beliefs, teaching social science, goals of teaching, affective goals of teaching

1 Úvod

Profesní přesvědčení učitele je významným fenoménem, který každého učitele ovlivňuje jako osobnost, formuje jeho individuální spokojenost a má vliv na jeho výkon v profesi. Účelem výzkumu je rozkrýt vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů. Zde předkládáme průzkum, jehož cílem bylo ověřit, v čem učitel vidí smysl své práce, v čem ho hledá a zda smysl či hledání smyslu práce má vliv na jeho profesní přesvědčení. Profesní přesvědčení (Straková a spol., 2014) zde vnímáme jako učitelovu osobní víru (belief) v profesi i víru v to, že konkrétně on v ní obstojí, to znamená, dostojí požadavkům společnosti i svým osobním na výkon v profesi. Pracujeme s mentálními reprezentacemi a osobními konstrukty učitele k tomuto pojmu i jeho obsahům (Plevová, Petrová, 2012, str. 6-9) ve smyslu fenomenologického přístupu orientovaného na učitelovo prožívání událostí a jevů.

2 Metodologie

Pro průzkum byl zvolen kvalitativní design k otevření nových přístupů ke zkoumání této části pedagogické reality. Byl realizován u jednoho respondenta ze záměrného výběru (dále jen Eva, identita učitelky byla změněna), s autorskou kombinací metod sběru dat, technik, i jejich analýzy. Z metod byl zvolen rozhovor orientovaný na problém, písemný záznam introspekce s prezentací výsledků prostřednictvím osobních konceptů a mentálních reprezentací jevů a s následnou analýzou a srovnáním dat z Učitelského deníku z let 2005-2017.

Eva je učitelkou základní školy a zařazujeme ji do kategorie „učitel expert“, tedy zkušený učitel ve stavu profesního růstu a stabilizace (Plischke, in Podlahová, 2007, str. 15). Eva je koordinátorkou ŠVP a vyučovala či vyučuje tyto předměty: přírodopis, fyzika, chemie (vzdělávací oblast Člověk a příroda), pracovní výchova, výchova k povolání (vzdělávací oblast Člověk a svět práce), tělesná výchova, výchova ke zdraví (vzdělávací oblast Člověk a zdraví), ale i předměty, které nás dnes nejvíce zajímají, a to: občanská výchova a dějepis – oba ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Eva si v každém roce, téměř každý den, často i po konkrétní vyučovací hodině, píše Učitelský deník, a to i proto, že v posledních pěti letech uváděla po dobu jednoho roku do profese sedm svých mladších kolegů (viz Podlahová, 2004) a zde je Učitelský deník nezbytnou součástí dokladování činnosti. V práci jsou využita i data získaná

od začínajících uváděných učitelů, zapsaná v Učitelském deníku, respektive jejich mentální reprezentace.

Eva byla požádána o introspekci a vyjádření k otázkám:

1. V čem vidíš smysl své práce?
2. Kdy a v jakých situacích jsi měla pocit, že tvá práce má smysl, že jsi ho našla, a zažívala jsi při tom profesní uspokojení?
3. Posílilo toto „nalezení smyslu“ tvé profesní přesvědčení, popř. jak?

Data z písemného záznamu introspekce otevřela možnosti zkoumané oblasti a očekávali jsme, že se z dat „vynoří to, co je významné“ (viz Švaříček, Šedřová a kol, 2014, str. 86).

Odpovědi na otázky byly následně detekovány i v Učitelském deníku. Data z Učitelského deníku od září 2005 do června 2017 byla pomocí otevřeného kódování vřazena do tří signifikantních kategorií. Axiálním kódováním byla analyzována s cílem najít významné proměnné a vazby na dřívější, introspekci zviditelnění jevy, tedy potvrzení či vyvrácení osobních konceptů a mentálních reprezentací Evy k „smyslu“ její učitelské práce. Selektivním kódováním došlo k výběru kategorie, jejíž naplnění vedlo opakovaně k posilování profesního přesvědčení.

3 Vliv praktické výuky humanitních předmětů na formování vybraných aspektů profesního přesvědčení učitele

Na učitele jsou obecně kladeny vysoké nároky, ale jak se cítí učitel? S čím přichází do práce, do výuky, do jednotlivé vyučovací hodiny, ke svým žákům? Přichází s vírou v to, že jeho práce má smysl, nebo přesněji, že je připraven on sám dát své práci smysl v duchu principů logoterapie (Frankl, 2006, Lukasová, 1997) a pokud ano, tak co je smyslem jeho práce? A pokud smysl své práce najde, posílí to jeho profesní přesvědčení?

Jako zkoumaný aspekt profesního přesvědčení učitele, vybíráme víru ve smysl práce konkrétního učitele v konkrétních situacích školní výuky a očekáváme, že pokud učitel smysl své práce najde, našel a opakovaně nachází, pak to posílí jeho pozitivní profesní přesvědčení, ale také naopak.

Ptáme se, zda to, jaký předmět (učivo) učitel realizuje v rámci výuky, může mít vliv na uspokojování jeho potřeby nacházet a najít smysl své práce, konkrétně, zda společenskovědní předměty (dějepis, občanská výchova – vzdělávací oblast rámcových vzdělávacích programů Člověk a společnost) mají vliv na výsledný myšlenkový konstrukt a mentální reprezentace učitele ve vztahu k profesnímu přesvědčení formovanému na základě uspokojení touhy po smyslu jeho práce a naplnění profesních cílů.

3.1 Vybraný aspekt profesního přesvědčení – hledání smyslu

Rozhodli jsme se zaměřit na hledání smyslu učitelovy práce jako na jeden z aspektů profesního přesvědčení, přičemž si plně uvědomujeme, že otázka po smyslu individuální profesní existence konkrétního učitele má i svůj všeobecný rozměr na úrovni teorie výchovy. Máme za to, že učitel hledá „něco“, co učiní jeho profesní život smysluplným a pokud to nalezne, dochází uspokojení profesních ambicí. V duchu již výše zmíněné logoterapie předpokládáme, že toho může dosáhnout uskutečňováním činnosti pro druhé, naplněním zážitkových hodnot při práci s žáky ve výuce, či tím, že zaujme pozitivní postoj k událostem, které nedokáže změnit a využije je, obrátí ve své „morální vítězství“ (Petrová, Plevová, 2009, str. 107).

V této oblasti nejsou známy relevantní výstupy, proto bylo přistoupeno k indukтивnímu způsobu získání informací z písemného záznamu introspekce Evy, s cílem získat data, která přesahují dosud známá východiska tohoto tématu. Budou inspirací a podkladem dalšího výzkumu.

Citujeme ze záznamu introspekce Evy: „Smysl své práce hledám v osobním uspokojení potřeby být v tom, co dělám, v učitelské profesi, dobrá, přímo co nejlepší... Snažím se profesně růst a vzdělávat se v oblasti oborově předmětové. V mém případě je to obtížné, protože vyučuji několik předmětů z různých vzdělávacích oblastí, ale o to je pestřejší... když se vzdělávám, uspokojuje mě to.“

Dále Eva uvedla: „Snažím se být co nejlepší i v oblasti didaktické, tu platí stejně jako u odbornosti. Nicméně zde mě uspokojuje hlavně nové informace a poznatky aplikovat a ‚zkoušet‘ ve třídě, uplatňovat nové metody, postupy a sledovat, zda jsou žákům ku prospěchu či ne.“

Z další citace vyplývá, že: „...v začátcích kariéry mi připadalo jako nejsmyslnější zajistit ve třídě klid a kázeň tak, abych mohla kvalitně pracovat já i žáci. A byla jsem tehdy spokojená, když se to vydařilo. To už dnes nevnímám jako smysl své práce, ale jako nutné prostředí pro výkon práce mé, i žáků ve třídě, proto mě už prostě „zajištění podmínek“ pro práci neuspokojuje, přestože je bezpodmínečně nutné pro celkové uspokojení z práce. Tento vývoj vnímám jako jakýsi osobní růst požadavků na smysl práce.“

Následnou konfrontací se záznamy v Učitelském deníku byly indukovány tři kategorie, které Eva v roli zkušeného učitele, považuje za závažné aspekty formování profesního přesvědčení, a to na základě vztahu k hledání a nacházení smyslu každodenní učitelské práce:

Tabulka č. 1: Indukované kategorie ukazující k naplnění smyslu

výroky – výběr	indukovaná kategorie
<p>Těší mě učit se, vzdělávat se. Mám radost ze získávání nových poznatků v oboru. Sleduji vývoj pedagogiky i oborové didaktiky a uspokojuje mě to atd.</p>	<p>1. Osobní sebevzdělávání, osobní profesní růst.</p>
<p>Těší mě, když jsou žáci s hodinou spokojeni. Uspokojuje mě, když v hodině panuje dobrá nálada. Potěší mě, když je v hodině klid a nemusíme řešit kázeňské problémy. Mám radost, když cítím důvěru žáků atd.</p>	<p>2. Uspokojivá interakce, komunikace ve výuce.</p>
<p>Mám radost, když žák projeví zájem o obor a je v něm dobrý. Těší mě nadprůměrné výsledky z písemek. Mám radost, když se jednotlivec (<i>Marek</i>) někam posune, zlepší. <i>Adam</i> mi přišel říct, že obdivuje práci TGM, že je jeho vzorem. Ve třídě zaznělo, že osvoboditelé Vsetína jsou hrdinové, že na ně nesmíme zapomenout, moc mě to potěšilo. Všichni ve třídě měli hotové referáty o <i>Sametové revoluci</i> a také donesli názory prarodičů a rodičů na událost, vnímají jejich odvahu, těší mě to, pochopili tuto událost atd.</p>	<p>1. Žák se zdokonaluje ve svém školním výkonu, učitelova atribuce – přičítá změnu svému působení.</p>

Pokud přijmeme tyto tři indukované kategorie a nahlédneme na ně z pohledu hodnocení učitele, které závisí zejména na uspokojení (neuspokojení) potřeby nalezení smyslu ve své práci i profesním životě, pak bude záležet na tom, jak učitel sám hodnotí míru uspokojení této potřeby. Podstatné bude ovšem také, zda do hodnocení vstupují či nevstupují další subjekty.

U kategorie č. 1 vyplynulo, že míru uspokojení hodnotí učitel sám, sebereflexí. U kategorie č. 2. vstupuje do hodnocení už i názor okolí, protože výsledek učitelova působení je viditelný v jeho interakci s žáky, výsledkem je učitelova autorita, kázeň ve třídě, pozitivní klima, respekt a přátelské vztahy mezi ním a žáky. Kategorie č. 3 je pro školské prostředí specifická a máme zde nástroje, kterými nezávisle na vůli či představách učitele můžeme provádět hodnocení plnění výukových cílů a tím „měřit“ změnu v žákových znalostech, dovednostech či postojích (více v dalším textu).

Ve všech uvedených případech jde v našem průzkumu o učitelovy osobní konstrukty a mentální reprezentace, které se odráží v jeho profesní spokojenosti a naopak. Více naznačuje tabulka, která prezentuje parciální výsledky axiálního kódování.

Tabulka č. 2: Hledání smyslu v učitelově práci

kategorie	osobní konstrukt	hodnocení
1. Osobní sebevzdělávání, sebezdokonalování v oboru, didaktice.	uspokojení <i>neuspokojení</i>	Učitel sám je hodnotitelem zdaru či nezdaru, uspokojení, neuspokojení, závisí většinou jen na učiteli.
2. Zdokonalování komunikace a interakce s žáky, výsledek-kázeň, respekt, autorita.	uspokojení <i>neuspokojení</i>	Učitel sám už není jediným hodnotitelem, výsledky jsou viditelné (kázeň, nekázeň v hodinách), závisí na hodnocení učitele i na hodnocení okolí.
3. Vyšší ideál, víra ve vyšší smysl práce – v duchu: i díky mně se žák zdokonaluje, roste, je vzdělanější a vychovanější, směřuje k ideálu vychovaného, vzdělaného člověka.	uspokojení <i>neuspokojení</i>	Hodnocení relativní, jednoduché i složité, např. dosažení znalosti, dovedností je možno ověřit zkoušením, ale osvojení hodnoty (?).
Pokud je uspokojena touha po dosažení smyslu, pak je posíleno profesní přesvědčení, víra v profesi i ve své schopnosti ji „zvládnout“ a naopak.		

3.2 Praktická výuka humanitních předmětů a nacházení smyslu

Zde se zamyslíme zejména nad kategorií třetí, která dle výsledků introspekce a konfrontace výsledků se záznamy v Učitelském deníku, směřuje k naplnění tzv. vyššího cíle, jak byl pojmenován samotnou Evou, k naplnění víry ve smysl práce v tom duchu, že (i) díky učiteli se žák zdokonaluje, roste, stává se vychovanějším a vzdělanějším a směřuje k ideálu (cíli) ve výchovně vzdělávacím procesu na daném stupni školy. Dle principů logoterapie zde hovoříme o tzv. naplnění smyslu v práci pro druhé, pro svět, pro vyšší ideál (Frankl, 2006).

V procesu výuky, v instituci typu základní či střední školy, učitel vyučuje žáky, kteří se při tom učí (Kalhous, Obst, 2005, str. 9 a dále). Cílem je dosáhnout u žáka kvalitativní i kvantitativní změny v oblasti vzdělávací, výcvikové i postojoyé.

Učitel, aby mohl uspokojit svou potřebu po naplnění smyslu ve výše stanovené a definované kategorii č. 3, musí rozpoznat, zda se žák kvantitativně či kvalitativně zdokonalil, zda „roste“, zda v jeho výkonu dochází k požadované pozitivní změně. V oblasti naplňování a hodnocení cílů výuky kognitivních – vzdělávacích, a výcvikových – psychomotorických má učitel ve výuce dostatečně jednoznačné kvalitní nástroje, kterými výslednou změnu měří a hodnotí. V oblasti kognitivní jde o pozitivní změnu a navyšování vědomostí od kategorie: zapamatování, až po: hodnotící posouzení či tvořivost (Kalhous, Obst, 2005, str. 76), a hodnocení probíhá pomocí

standardních diagnostických metod, nejčastěji zkoušení, testů atd. V oblasti cílů psychomotorických, výcvikových pracuje učitel např. s taxonomií R. H. Davea a hodnotí vývoj, změnu v dovednostech žáka od: imitace, až po: automatizaci činností, a i zde dokáže vysledovat úspěšnost svého působení ve výuce (Kalhous, Obst, 2005, str. 83), protože změna je viditelná, pozorovatelná. Na tyto postupy a procesy jsou učitelé zvyklí a s nástroji naplňování kognitivních a výcvikových cílů umí pracovat, jak potvrzuje i Eva. Problém často nastává u hodnocení naplňování afektivních – postojových cílů. Pro jejich „měření“ a hodnocení máme sice také kvalitní nástroje a postupy (viz taxonomie afektivních cílů D. B. Kratwohla a kol, či B. Niemierka), ale výsledek jejich naplňování není vždy zřetelně viditelný. Složitě je i to, že afektivní cíl učitel těžko může žákům na začátku výuky přímo sdělit, a tím přichází o jejich „spolu-kontrolu“ naplňování tohoto cíle.

Na druhou stranu, jak vyplynulo z introspekce i záznamů v deníku Evy, právě naplňování afektivních cílů je nejsilněji spojeno s uspokojením touhy po naplnění smyslu práce učitele, jde o ten „vyšší cíl“ (viz kategorie č. 3), o změnu v hodnotové hierarchii žáka, o vliv na jeho osobnost, o jeho všeobecnou výchovu k ideálu vychovanosti (Strouhal, 2013, str. 10-25). Z výše získaných dat také vyplynulo, že: „... učitel humanitních předmětů má více šancí sledovat vývoj žáka v oblasti afektivní než učitel přírodovědných předmětů“ (Učitelství deník, zapsáno v roce 2017). Eva jak v introspekci, tak v Učitelství deníku opakovaně uvádí, že *touha po smyslu* jejího profesního života je uspokojena nejčastěji tím, že žák vykazuje pozitivní změnu, „roste“, v oblasti afektivní a reaguje kladně na lidské hodnoty jako například: láska k vlasti, respekt k národním symbolům, úcta k předkům a jejich činům, oceňování střeoevropské kultury a s ní spojených hodnot, respekt k lidem kolem sebe atd.

Ukazuje se, že uspokojení touhy po smyslu učitelství prostřednictvím sledování vývoje hodnot (tedy naplňování afektivních cílů výchovy), může neúčinněji přinášet výuka humanitních předmětů, nejlépe propojení školní výuky (informace, vědomosti) s praxí (prožitky). To vyplynulo z desítek příkladů ve zpracovávaných datech, zejména Učitelství deníku, ale i z introspekce a rozhovorů orientovaných na problém vedených se zkoumaným subjektem.

Příklad 1 – respekt k historické osobnosti a jejím činům:

- Žáci (třída 8. A) se účastní vzpomínkového aktu v době školní výuky, u pomníku TGM. Jsou nepřipraveni, doprovázeni třídní učitelkou (vyučuje matematiku, fyziku). Chovají se neukázněně, vyrušují, nudí se. Jsou napomínáni.
- Učitelka dějepisu Eva v další hodině reflektuje akci, hovoří o osobnosti TGM a jeho významu pro náš stát, kulturu, přidává vazby na region i osobní příběhy o Masarykovi. Žáci dostávají úkol – referát o TGM, (žáci: poznání, informace).
- V další hodině diskuse o osobnosti (žáci: ochota reagovat, uspokojení z reagování až po oceňování významu osobnosti TGM na základě znalostí, ale i emocí).

- Za půl roku – koná se pietní akt u pomníku TGM v odpoledních hodinách, z výše uvedených žáků se nejméně polovina zúčastní ve svém volném čase, bez předchozích významných intervencí učitele. Jejich chování na akci je důstojné, reprezentativní (žáci: přesvědčení o významu osobnosti TGM, úcta k němu, snad i integrování hodnoty do sebesystému).

Příklad 2 – úcta k státním symbolům

- Žáci se účastní pietního aktu k osvobození města po 2. světové válce. Jsou relativně vědomostně připraveni, znají události, jsou poučeni o respektu ke státním symbolům, které akci provázejí (žáci: přijímání, uvědomění i výběrová pozornost k hodnotě).
- Zazní státní hymna. Někteří žáci vstávají neochotně, klátí se, pošťuchují, někteří zapomenou sejmout kšiltovky (žáci: předchozí přijímání hodnoty bylo zřejmě jen deklarativní, nebylo zvnitřněné).
- Vedle skupiny žáků sedí na vozičku starý muž (veterán osvobození), viditelně nemocný, vyčerpaný. Při prvních tónech hymny požádá vedle stojící žáky o pomoc, s obrovským úsilím vstane a sejme z hlavy čepici. Po celou dobu, kdy zní státní hymna, stojí s hlavou hrdě vztyčenou a zpívá (žáci: silně reagují, upozorňují se na muže vzájemně, napřimují se, zklidňují a nakonec zpívají).
- Po skončení slavnostní akce zůstávají žáci s tímto válečným veteránem, ptají se na jeho vztah k hymně, ale i událostem osvobození, naslouchají. Sami slovy vyjadřují, že od této chvíle vzdají hymně vždy patřičnou úctu.

Z Učitelského deníku citujeme záznamy reakcí žáků, které si Eva dne 4. 5. 2017 zapsala po návratu do školy:

- Žák: „To byla síla, jak se pan Josef postavil, a jak hrdě zvedl hlavu a salutoval vlajce při hymně, prostě jsem skoro začal brečet. A taky se mi líbilo, jak se podíval na ty křiklouny vedle a on se na ně, paní učitelko, usmál! A oni hned vstávali! To bylo jako z filmu.“
- Žákyně: „Já se tak bála, že to neustojí, že upadne, držela jsem mu ten vozík vzadu, kdyby to už nezvládl a padal, ale on stál a zpíval, cítila jsem velkou hrdost na něho i na všechny hrdiny války, na všechny co nás osvobodili, myslím, že jim nikdy nemůžeme dost poděkovat. A až pan Josef mě na to upozornil. A jsem ráda, že ty pocity znám. Hned doma si o tom něco zjistím.“

Učitelka Eva si téhož dne zapsala i svou osobní reakci: „Tato událost byla pro mě osobně velkým ponaučením, ale i posílením víry v mou práci. Právě k vůli takovým lidem, jako je válečný veterán pan Josef, mně stojí za to diskutovat s žáky, „vychovat je“, vést je k respektu a úctě ke státním symbolům, i když to někdy vypadá jako sisyfovská práce. Ale není tomu tak, už to vím. A to je naděje a to je radost, a i to dává smysl mé práci. Dodnes pocituji silné pozitivní emoce, když na událost vzpomínám.“

V datech získaných tímto průzkumem nacházíme desítky dalších příkladů. Obecně ale shrneme reflexi učitelky Evy – v rámci osobního konstruktů vnímá svůj podíl na těchto událostech jako naplnění smyslu své učitelské práce a posílení svého profesního přesvědčení. Dle svých slov provázela opakovaně žáky až k naplnění afektivního cíle od vnímavosti k postoji či hodnotě až po její internalizaci do charakteru u některých žáků a rozpoznala viditelné projevy naplňování tohoto cíle, včetně jeho emočních reprezentací. Eva usuzuje, že pokud žák slovně, či svým chováním zřetelně oceňuje hodnoty, které ona stanovila jako afektivní cíl jedné vyučovací hodiny, či tématu, či celého školního roku, cítí i ona uspokojení z práce a vnímá to jako naplnění smyslu své práce, jako posílení profesního přesvědčení. Relativní výhodou společenskovědních předmětů v tomto kontextu je, že konkrétní afektivní cíle jsou součástí učiva i výstupů předmětu (dějepis, občanská výchova) či celé vzdělávací oblasti Člověk a společnost, například učivo: *...naše vlast – pojem vlasti a vlastenectví... co nás proslavilo, významné osobnosti; státní symboly, státní svátky, významné dny*“ (RVP ZV, 2017) atd., a učitel s nimi pracuje v každém případě, otázkou je jak.

4 Závěr

Praktická výuka humanitních předmětů má vliv na formování vybraných aspektů profesního přesvědčení učitele. Prokázalo se, že učitel, který je schopen rozvíjet a naplňovat cíle výuky a zároveň rozpoznat pozitivní změnu v úrovni žákových vědomostí a dovedností, ale zejména postojů a hodnot, pociťuje osobní uspokojení z naplnění touhy po smyslu své práce a v konečném důsledku i pozitivní posílení profesního přesvědčení. V kontextu s učivem společenskovědních předmětů je jejich praktická výuka výhodou oproti předmětům například přírodovědným, protože společenskovědní předměty obsahují přímo v učivu konkrétní hodnoty a postoje, tedy cíle afektivní, které jsou považovány za nejvyšší cíle dosažitelné ve výuce, přesahující často konkrétní učivo a ovlivňující žákovu osobnost. Nicméně konstatujeme, že aplikace těchto myšlenek závisí silně na úrovni pedagogických profesních schopností a dovedností konkrétního učitele, i schopnosti jeho mentálních reprezentací tohoto fenoménu, na tom, zda smysl své práce v těchto výstupech výuky on sám rozpoznává či ne, a zda si uvědomuje svůj podíl na změně žákových postojů.

5 Použitá literatura

- FRANKL, V., E. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-085-1.
- JANÍK, T., ŠVEC, V. a kol. *K perspektivám školního vzdělávání*. Příspěvek Gavora, P.: *Profesijní zdatnost vnímaná učitelom (self-efficacy): teoretické a výzkumné hlediská*. Brno. Centrum pedagogického výzkumu: 2009.

- KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0599-7.
- LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-180-0.
- PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z obecné psychologie I*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2140-7.
- PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3246-5.
- PLISCHKE, J. *Učitel současné školy* in PODLAHOVÁ, L., ed. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-1828-5.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2018-05-02]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/41216/>>.
- STRAKOVÁ, J., SPILKOVÁ, V., FRIEDLAENDEROVÁ, H., HANZÁK, T., SIMONOVÁ, J. *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. Empirická studie*. Pedagogika, roč. 64, č. 1, 2014, s. 34-65, dostupné online: < <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1498 & lang=cs>>.
- STROUHAL, M. *Teorie výchovy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.
- Učitelský deník, Základní škola Vsetín XXX, část 2005–2017*.

6 Kontakt na autora

PhDr. Jaroslava Ševčíková

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Žižkovo náměstí 5

771 40 Olomouc

Email: jaroslava.sevcikova01@upol.cz

Školitel: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Muzeum regionu Valašsko, p. o. Horní náměstí 2, Vsetín,

<http://www.muzeumvalassko.cz/>

Vysoká škola Humanitas v Sosnowci **Fakulta společenských studií Vsetín**,

<http://www.huni.cz/>

Príspevek je realizován v rámci řešení IGA_PdF_2018_016 – *Proces konstruování učitelské profesní identity* a IGA_PdF_2018_10 – *Vliv prostředí školy na formování hodnoty vzdělání u učitelů a studentů pocházejících z odlišných sociokulturních prostředí*.

Vybraná témata v etické výchově z pohledu pedagogů

The selected topics in the ethic education according to teachers

Alžběta Rajsiglová

Anotace: Příspěvek je zaměřen na pohled pedagogů vybraných témat v etické výchově. Popisuje subjektivní názory pedagogů na vybraná témata a edukační rovinu etické výchovy, na základě šetření, které bylo v rámci této problematiky provedeno. Jednotlivé pohledy a názory pedagogů jsou zkoumány a následně komparovány.

Klíčová slova: Etika, Etická výchova, Pedagog, Základní škola, Gymnázium

Summary: This contribution is focused on the selected topics in the ethic education according to teachers. It consists of the subjective opinions by teachers on selected themes and the educational reality, based on the research, which was created because of this problematic. These views and opinions are examined and then compared.

Key words: Ethic, Ethic education, Pedagog, Primary school, Grammar school

1 Úvod

Role edukátora je neodmyslitelným prvkem ve školním vzdělávacím procesu a je tedy důležité vnímat názory pedagogů a jejich reflexe jako přínosné pro vývoj jednotlivých předmětů. Následující příspěvek se bude zabývat názory na etickou výchovou. Tento předmět je relativně novým v Rámcovém vzdělávacím programu a vyvstává zde tak řada otázek, jak se tento předmět za uplynulá léta zapracoval do školního procesu, a jestli tento předmět funkčně směřuje k naplnění svých cílů. Proto je velmi důležité zaznamenávat poznámky a osobní dojmy pedagogů v edukační rovině, na základě toho mohou být určité nedostatky eliminovány a napraveny. Tyto jednotlivé názory mohou být také motivační složkou pro školy, které etickou výchovu dosud nemají zařazenou ve svém školním vzdělávacím programu.

2 Předmět etická výchova

Etickou výchovu lze v užším slova smyslu pojímat jako mravní výchovu a výchovu k prosociálnosti. V širším pojetí ji lze chápat jako ekvivalentní předmět nebo průřezové téma v rámci jiných vyučovacích předmětů. V nejširším slova smyslu ji můžeme vymezit jako společenský fenomén v neformálním vzdělávání pro veřejnost. Můžeme zaznamenávat, jak přispívá ke společenské participaci, jak ji reflektují média, apod.¹⁷⁹

Základem této výchovy je poznávání mravného a nemravného, jednání mého či tvého, nikoli pouhé obecné teze bez zakotvení v lidských osudech.¹⁸⁰ Výuka etické výchovy by měla učit žáky morální praxi. Podle Lorenzové je etická výchova chápána jako: „záměrné působení na rozvoj citového prožívání mravní skutečnosti (kultivace citové stránky osobnosti), morálního myšlení (kultivace kognitivních a metakognitivních procesů zaměřených na specificky morální témata), mravního přesvědčení (kultivace etických postojů a hodnot), sebevlády (kultivace volní stránky osobnosti) a etického jednání (kultivace behaviorální stránky).“¹⁸¹

Etická výchova (dále jen EV) je program výchovy, jehož záměrem je formovat v žácích sociálně pozitivního jedince. Tento program se podílí na zlepšení celkového sociálního klimatu ve školním prostředí a následně ve společnosti. Je to účinný nástroj primární prevence sociálně nežádoucích jevů. V rámci programu jsou zde zakomponována aplikační témata, která upřesňují možnosti řešení všedních problémů a dotýkají se aktuálnosti společenských témat.¹⁸²

2.1 Role pedagoga v etické výchově

Pokud má být etická výchova pojímána jako výuka morálky, pak vyvstává problém hodnocení žáků v tomto předmětu. Učitel při výuce musí zvažovat své chování a posuzování názorů žáků a zůstat neutrální. Učitel by měl být při tomto předmětu zejména inspirátorem a průvodcem. Důležité jsou hlavně činy a jednání ve třídě i mimo ni, které žáci velmi dobře reflektují. Pokud hledáme podstatnou charakteristiku pro učitele etické výchovy, pak by to měl být člověk, který umí přiznat chybu a který dokáže ukázat žákům, jak s chybou konstruktivně pracovat. Zároveň by měl

¹⁷⁹ KORIM, V. et al. *Premeny etickej výchovy v europskom kontexte*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2008. str. 8.

¹⁸⁰ KUNSTOVÁ, J. *Etická výchova a její realizace v podmínkách českých a slovenských základních škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED2)* [online]. Olomouc, 2015. str. 17-18. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Ústav pedagogiky a sociálních studií. Školitelka: doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D.

¹⁸¹ LORENZOVÁ, J. in VALIÁŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. a kol. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011, str. 293.

¹⁸² Etické fórum České republiky. *Co je etická výchova* [online]. Praha, 2012. [cit. 2018-03-08].

zůstat autoritou pro své žáky, což je jistě v této kombinaci nelehký úkol. Podstatná je také učitelova empatie a schopnost vnímat klima třídy, vybízet k aktivitě, citlivě povzbuzovat k otevřenosti i ty, kteří v rámci diskusí zůstávají v pozadí. Naučit se a být vzorem žákům v naslouchání druhým a vzájemnému respektu a toleranci je podstatnou úlohou pedagoga. Při diskusi je velmi důležité korigovat její vývoj a řídit ji v duchu demokratického principu. Učitel etické výchovy musí být připraven sloužit pro dobro svých žáků a vést k otevřenosti i mimo výuku. V neposlední řadě má učitel etické výchovy nelehkou úlohu při konfrontaci s rodiči. Skutečnost, že etická výchova relativně nově vstupuje do výuky ve škole, činí z tohoto předmětu potencionální konfliktní téma. S určitými věcmi nemají rodiče či vychovatel zkušenosti, což může vést ke strachu, odmítání, nekonstruktivní kritice až k vysmívání se předmětu. Učitel by měl být co nejvíce otevřený, průběžně informovat o výsledcích uplynulých akcí, pokusit se zapojit rodiče do tohoto etického procesu skrze školní debaty, pozvánky na výstavu žáků ve škole, do divadla či jiné školní aktivity. Meze se zde nekladou, důležité je stále dbát na pozitivní přístup pedagoga a jeho otevřenost.¹⁸³

3 Charakteristika výzkumu

3.1 Hlavní cíle a metodika výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je charakteristika edukační praxe v etické výchově pohledem pedagogů. Ve výzkumu se tedy zjišťuje, jaký je subjektivní názor jednotlivých pedagogů na vybraná témata.

K dosažení požadovaného cíle bylo v rámci tohoto výzkumu použito kvalitativní výzkumné šetření. Hlavní metoda empirického výzkumu se opírá o strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Osnova tohoto rozhovoru se skládá ze souboru otázek, které byly doplňovány dalšími dotazy a upraveny podle situace a možnosti respondenta odpovědět.

3.2 Formulace bazálních výzkumných otázek a úkolů

Vzhledem k vytyčenému cíli výzkumu byly zvoleny tyto výzkumné úkoly:

1. Zjistit, jestli jsou vybraná aplikační témata pro etickou výchovu důležitá.
2. Charakterizovat vlastní pohled respondentů na časovou dotaci jednotlivých témat.
3. Popsat, jak jsou tato témata reflektována u žáků podle respondentů.
4. Jak se respondentům jednotlivá témata učí.
5. Jaké metody se zdají jednotlivým respondentům vhodné pro zařazení do vyučovací jednotky v rámci vybraných témat.
6. Zhodnocení významu etické výchovy v praxi.

¹⁸³ SVOBODOVÁ, Z. *K Etické výchově* [online]. 2011. str. 38-41. [cit. 2018-03-17].

V souladu s primárním cílem byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- O₀₁ Které téma je vhodné zařadit již na první stupeň základního vzdělávání?
- O₀₂ Využívají učitelé více ve výuce etické výchovy učebnice nebo video ukázky?
- O₀₃ Používají pedagogové více kooperativní metody či monologické?
- O₀₄ Je podle pedagogů u žáků více oblíbené téma sexuální zdraví než téma duchovní rozměr člověka?
- O₀₅ Učí se téma rodinný život pedagogům lépe než téma duchovní rozměr člověka?

3.3 Tematické okruhy výzkumu a vybraná témata

V návaznosti na prostudovanou literaturu a dle vlastního uvážení byly vymezeny tyto tematické okruhy:

1. Pohled pedagogů na tři vybraná aplikační témata v etické výchově
2. Pohled pedagogů na etickou výchovu ve školním vzdělávání
3. Efektivnost výuky v etické výchově
4. Pohled pedagogů na žáky v etické výchově
5. Komparace vybraných témat z pohledu pedagogů

Vybraná aplikační témata:

1. Rodinný život
2. Duchovní rozměr člověka
3. Sexuální zdraví

3.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl realizován v rámci vzdělávacích institucí v Olomouckém a Jihomoravském kraji. Tyto dva kraje byly vybrány záměrně, jakožto dostupná místa pro autorku výzkumu. Kritériem pro výběr vhodných respondentů bylo, aby respondent aktuálně, ve školním roce 2017/2018, vyučoval etickou výchovu na základní škole nebo na nižším gymnáziu. Tyto dva typy školních institucí byly vybrány z toho důvodu, že se pro žáky těchto ročníků řídí školy Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Podle RVP ZV má škola možnost si do svého školního vzdělávacího programu zařadit etickou výchovu jako povinný, povinně volitelný nebo volitelný předmět.

Na základě zvolených kritérií byly do výzkumného šetření zvoleny konkrétně tyto školy: Církevní gymnázium Německého řádu v Olomouci, Cyrilometodějské gymnázium a mateřská škola v Prostějově, Základní škola Šumperk, Vrchlického 22 a Křesťanská Základní škola a Mateřská škola Jana Husa v Brně. Celkový počet respondentů z těchto škol byl 8. Největší zastoupení respondentů bylo z Křesťanské Základní školy a Mateřské školy Jana Husa v Brně, zde se přihlásilo celkem pět

respondentů. Z dalších třech školních institucí se přihlásil k výzkumu vždy jeden respondent. V zastoupení bylo 6 respondentek a 2 respondenti. Konkrétní jména respondentů, zapojených do výzkumu jsou záměrně vynechána, nebudou zde uvedena z důvodu ochrany osobních a citlivých údajů.

Tabulka 1: Aprobace etické výchovy a absolvování etického kurzu jednotlivých respondentů

Respondent	Aprobace: Etická výchova	Kurz Etické výchovy
Respondent 1	NE	NE
Respondent 2	NE	NE
Respondent 3	NE	NE
Respondent 4	NE	NE
Respondent 5	NE	NE
Respondent 6	NE	ANO
Respondent 7	NE	ANO
Respondent 8	NE	ANO

Zdroj: vlastní zpracování

3.5 Průběh kvalitativního výzkum

Tento výzkum byl zpracován na základě kvalitativního výzkumného šetření. Pro získání jednotlivých dat byla zvolena metoda strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Každý rozhovor s respondentem byl realizován vždy individuálně. Délka rozhovoru byla přizpůsobena délce odpovědi a otevřenosti respondenta. Nejkratší rozhovor trval dvacet minut a nejdelší rozhovor byl dvě a půl hodiny. Dalších šest rozhovorů se pohybovalo v rozmezí třiceti až padesáti minut. Otázky byly rozděleny do pěti okruhů a pro všechny respondenty byly stejné. Jednotlivé okruhy byly doplňovány dalšími podotázkami, které byly voleny podle aktuální atmosféry a situace, která při rozhovoru nastala. Proto se jednotlivé podotázky mohly lišit u různých respondentů. Výpovědi sedmi účastníků rozhovoru byly nahrány na diktafon a jeden rozhovor byl zapisován. Následně byly tyto hlasové nahrávky přepsány, a tak vznikl základní materiál. Tento text se dále upravoval, aby bylo možné provést analýzu textu. Poté byla provedena transkripce textu a výběr podstatných částí. Následovalo kódování slov a skrze něj bylo možné dále pracovat s informacemi. Další fází bylo tzv. barvení textu. Byly vyznačeny jednotlivé pasáže, které odpovídaly na výzkumné otázky. Každý z jednotlivých okruhů otázek byl vyznačen jinou barvou. Pro usnadnění orientace a analýzy textu, byla vyznačena všechna místa, která se jednotlivých okruhů otázek týkala. Pro lepší orientaci v textu je tato fáze analýzy nezbytná, i přesto že je časově

velmi náročná. Po rozboru jednotlivých dat byly všechny odpovědi vyhodnoceny a vybrány ty nejčtenější, nejzajímavější nebo ojedinělé.

3.6 Shrnutí výsledků provedeného výzkumu

Na základě stanovených úkolů, které byly postupně v rámci výzkumného šetření splněny, vyplývají následující výsledky. Potvrdilo se, že vybraná aplikační témata rodinný život, duchovní rozměr člověka a sexuální zdraví jsou vhodně zařazena do vyučovacího procesu na základní škole a jsou důležitou součástí etické výchovy. Tato témata se respondentům učí ve většině případů dobře a jsou relativně oblíbená. Podobně je tomu, podle mínění pedagogů, i u žáků. Bylo také zjištěno, že všichni pedagogové aktivně využívají didaktické pomůcky. Zmíněných bylo devět pomůcek, které někdy respondenti využívali nebo aktivně využívají a osvědčily se jim. Jsou to video ukázky, internet, pracovní listy, obrázky, filmy, učebnice, kartičky, schémata, přednášky. Dále bylo také zjištěno, že sedm pedagogů využívá ve vyučovací jednotce didaktické hry nebo aktivizační metody a pouze jeden pedagog je ještě nevyužil, a to z důvodu krátké působnosti ve školství. Byly zmíněny tyto didaktické hry nebo aktivizační metody: skupinové práce, scénky, komunitní kruh, projekty. Výpovědi respondentů potvrdily, že je etická výchova významným předmětem ve vzdělávání a je pro tuto výchovu dostačující jedna hodina týdně.

Na základě šetření v rámci jednotlivých stanovených výzkumných otázek bylo zjištěno, že by rodinný život a duchovní rozměr člověka zařadilo šest pedagogů na první stupeň základní školy a pouze jeden by tak učinil v případě sexuálního zdraví. Jako didaktická pomůcka je dle pedagogů ve výuce více využívána video ukázka než učebnice. Sedm pedagogů zařazuje více kooperativní metody než monologické, jeden respondent v praxi zatím nevyužil žádnou z těchto metod. Téma sexuální zdraví vnímají pedagogové jako oblíbenější u žáků než téma duchovní rozměr člověka, je to kvůli větší atraktivnosti tématu a také tím, že se toto téma probírá až na druhém stupni a žáci mají o tématu menší povědomí a přirozeně se o něj více zajímají. Dle výsledků z poslední výzkumné otázky se pedagogům lépe vyučuje téma rodinný život než duchovní rozměr člověka. Podle zdůvodnění jednotlivých respondentů je například téma rodinný život pro respondenty aktuální ve výuce, dále je zde pozitivní vliv žáků, kteří o tomto tématu ví nejvíce, a také nejmenší obtížnost tématu pro pedagogy. Důvody, proč se téma duchovní rozměr člověka učí pedagogům nejhůře je například jiné vyznání respondenta, intimnost tématu, obtížnost a nehmatatelnost tématu.

4 Závěr

Přestože z výsledků šetření vyplývá různorodost názorů pedagogů a vnímání jednotlivých prvků ve výuce, tak se v řadě dotazů většina respondentů shodla na jednotlivých odpovědích. Ukázala se široká odlišnost příčin, která je k těmto odpovědím vedla,

to se však dá předpokládat, neboť každý z nás vnímáme věci rozdílně a jinak intenzivně. Každý edukátor má svůj osobitý a individuální přístup ve vyučování a vnímá určité situace odlišně. Tento výzkum byl záměrně směřován na sběr a analýzu těchto různorodých názorů. Z jednotlivých hlavních otázek lze vyvodit jistý závěr, který potvrdili všichni respondenti a je velmi podstatný pro tento výzkum. Etická výchova má opravdu smysl a je důležitým předmětem pro žáky ve vzdělávacím procesu. Etická výchova se také zdá být vhodným předmětem, kde se mohou zařazovat diskuse na jednotlivá témata a aplikovat didaktické hry, což by mohlo napomáhat k rozvoji kritického myšlení a prosociálního chování. Tato skutečnost může být pro jednotlivé školy jistým návodem pro zařazení tohoto předmětu do svého školního vzdělávacího procesu.

V budoucnu by bylo jistě vhodné, zjistit situaci i na dalších typech institucí, které mají v rámci svého školního vzdělávacího programu zařazenou etickou výchovu jako samostatný předmět. Tak by mohla být zajištěna vyšší objektivita a komplexnější porovnání situace.

5 Použitá literatura

- Co je etická výchova [online]. Etické fórum České republiky, z. s. Praha, 2012. [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: <<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove>>.
- KORIM, Vojtech et al. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2008. 257 s. ISBN 978-80-8083-661-0.
- KUNSTOVÁ, J. *Etická výchova a její realizace v podmínkách českých a slovenských základních škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED2)* [online]. Olomouc, 2015. 306 s. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Ústav pedagogiky a sociálních studií. Školitelka: doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/cy35h5/KUNSTOVA_JAROSLAVA_disertacni_prace_autoreferat.pdf>.
- LORENZOVÁ, J. Etická výchova. In VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. s. 289-308. ISBN 978-80-247-3357-9.
- SVOBODOVÁ, Z., MUCHOVÁ, L., KOHOUT, J., PALOUŠ, R. *K Etické výchově* [online]. 2011. 97 s. [cit 2016-03-16]. Dostupné z: <<http://old.tf.jcu.cz/getfile/21efb747337635d1>>.

6 Kontakt na autora

Mgr. Alžběta Rajsiglová
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra společenských věd
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
Email: alzbeta.rajsiglova01@upol.cz
Školitel: Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.

Tvorivý učiteľ ako dôležitá súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu

Nina Kendrová

Anotácia: Hlavným cieľom príspevku je detailne popísať tvorivú osobnosť v učiteľskej (príp. vychovávateľskej) profesii, pretože vďaka nej môže pedagóg kvalitne objasňovať študentom pre nich nové informácie. Prvá časť je zameraná na podrobnú explikáciu tvorivej osobnosti, pretože učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese vystupuje tak v role spôsobilého odborníka, ako aj v role spolupartnera, no vždy ako kompetentná autorita, ktorá študentom radí, odporúča, konzultuje či vysvetľuje. V druhej časti sú preto okrajovo navrhnuté i rôzne aktivity, ktoré môžu byť použité (nie len) na hodinách etickej výchovy pre inovovanie výchovno-vzdelávacieho procesu a zároveň môžu slúžiť aj ako prevencia pred syndrómom vyhorenia.

Kľúčové slová: tvorivosť, učiteľ, výchovno-vzdelávací proces, etická výchova

Summary: The main aim of this contribution is to draw creative personality in detail in educative professions because it can significantly help the teacher to explain the new topic more clearly and effectively. The first part focuses on detailed explication of a creative personality, because a teacher has a role of an eligible professional as well as a partner however, always as an authority who advises, recommends, consults with, or explains to students. This is why the second part mentions a range of activities that can be used (not only) in lessons of Ethics to innovate the educative process and also as a prevention against the burnout syndrome.

Key words: creativity, teacher, educative process, Ethics

1 Úvod

Tvorivosť hrá významnú úlohu v živote každého človeka i ľudskej spoločnosti vôbec. Bez nej si ani nemožno predstaviť akýkoľvek vývoj či posun spoločnosti. Vymedzenie pojmu tvorivosti nie je jednotné v detailoch, ale jej podstatné znaky sa vymedzujú podobne takmer na celom svete. V ponímaní tvorivosti sa najviac stotožňujem s myšlienkami Zelinu a Zelinovej (1990), ktorí zdôrazňujú aktívnu úlohu subjektu

a zameriavajú sa na výsledok tvorivého procesu. Tvorivosť je potom podľa nich „taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt alebo referenčnú skupinu či populáciu významné hodnoty (Zelina, Zelinová, 1990, s.17).“

V dnešnej dobe je naozaj ťažké vykonávať kvalitne prácu učiteľa. Či už sú to žiaci, ktorí nemajú záujem alebo učitelia, ktorí ho tiež stratili. Súčasnosť i budúcnosť však stále bude vyžadovať ľudí, ktorí prejavia svoje najľudskejšie kvality v snahe čo najlepšie naučiť a viesť žiakov ich študijným životom. Práve z toho dôvodu je dôležité uvedomiť si, že vo výchovno-vzdelávacom procese je a vždy bude hrať kľúčovú úlohu práve tvorivá osobnosť učiteľa. Tvorivosť je pre pedagóga možnosťou, ako vykonávať svoje povolanie zodpovedne a poctivo, ale i výzvou, ako ďaleko sa môže spoločne so žiakmi posunúť a akým kvalitným môže vyučovací proces spraviť.

2 Osobnosť tvorivého učiteľa

Tvorivosť by mala byť základnou charakteristikou práce učiteľa. Prejavuje sa v láske k deťom na každej hodine. Tvorivosť znamená aj neustále premýšľanie o tom, ako dať deťom čo najviac múdrosti či vedomostí, ale aj ako ich učiť byť lepšími ľuďmi. Je potrebné mať v sebe istú dávku spontánnosti, improvizácie a hlavne veľa bezprostrednej tvorivosti. Z tohto pohľadu teda učiteľ nevystačí len s odbornosťou, musí byť aj umelcom, ale predovšetkým dobrým človekom. Profesionálom, ktorý má rozdávať vieru, nádej každému žiakovi v triede, najmä žiakom, ktorým sa takéto povzbudzovanie nedostáva v jeho rodinnom a sociálnom prostredí. Práve preto je relevantné, aby učiteľ nebol generálom či postrachom pre žiakov.

Okrem základných predpokladov tvorivosti, ktorými sú zdravie človeka, jeho kondícia, čas a priestor, za nevyhnutné sa pokladá aj zlepšovanie tvorivých schopností a tvorivého myslenia. To však nestačí na to, aby sme mali ľudí múdrych, informovaných, vzdelaných či s veľkými tvorivými možnosťami. Nezastupiteľnú úlohu má v rozvoji tvorivosti najmä motivácia, teda chuť človeka realizovať to, čo je v ňom len ako možnosť. Tvorivé schopnosti bez realizácie sú človeku na škodu. Z pohľadu výchovno-vzdelávacieho procesu je preto naozaj relevantné, aby sa tvorivé možnosti učiteľa premieňali na činy, teda na spoločensky a ľudsky progresívnu aktivitu. Aby to však človek mohol uskutočniť, je nevyhnutné systematicky a odborne zlepšovať vlastnosti osobnosti osožné pre tvorivosť, akými sú jeho motivácia, vôľa alebo city, ktoré podporujú tvorivý štýl života a tvorivé prejavy človeka. Nemenej podstatná je i sociálna klíma, atmosféra, vzťahy, interakčné a riadiace procesy, ktoré nielenže sú pre tvorivosť osožné a podporujú ju, ale ktoré ju aj vyžadujú, stimulujú či vyvolávajú.

Zelina (1995) uvádza štyri východiskové axiómy tvorivosti:

1. Tvorivý môže byť každý človek;
2. tvorivosť sa môže prejavíť v každej činnosti;

3. tvorivosť je „cvičiteľná“ funkcia – dá sa rozvíjať;
4. tvorivosť je ťažká „práca“ – človek musí najprv veľa vedieť, poznať, premýšľať, aby mohol vytvoriť nový a hodnotný produkt; tvorivosť je teda najvyššou kognitívnou funkciou.

Mnohé z uvedených axiémov tvorivej osobnosti sú výrazne zastúpené aj v štruktúre tvorivého učiteľa. Ten by však mal byť dvakrát tvorivý – prvýkrát musí pracovať sám na sebe, aby bol tvorivým a druhýkrát musí vychovávať, rozvíjať tvorivosť detí a formovať ich do neustálej práce na sebe. Tvorivý učiteľ by nemal vystupovať v role formálnej autority s nedeliteľnou právomocou. Jeho štýl nie je založený na nealternatívnom určovaní obsahu vyučovania, ktorý nerešpektuje individuálnosť žiakovej osobnosti. Pri riadení procesu vyučovania a práce žiakov nepresadzuje svoju vôľu za každých okolností z obavy o stratu svojej dominantnej pozície. Nevyvíja na žiakov nátlak, nepoužíva kontrolu a hodnotenie ich práce na spochybnenie ich schopností. Vo svojej práci preferuje hodnoty, ktoré umožňujú a napomáhajú žiakom naplno rozvinúť ich potenciál. Učiteľská profesia je v podstate systém rolí, a preto môžeme uviesť hodnoty učiteľa práve prostredníctvom niekoľkých rolí. V role odborného poradcu vystupuje učiteľ ako kompetentná autorita, ktorá s vysokou odbornosťou žiakom radí, odporúča, konzultuje, vysvetľuje. Svoje názory nevnucuje, rešpektuje individuálne schopnosti, potreby a názory iných. V role motivátora mu ide o vytváranie pohody, odbúrание obáv a strachu žiakov, zaujatie na učebnú činnosť, ocenenie výkonu a snahy, objektívne hodnotenie či povzbudenie pri ťažkostiach. V role staršej a skúsenejšej osobnosti reprezentuje nositeľa humánosti interpersonálnych vzťahov. Vystupuje ako osoba s bohatstvom životných skúseností, prejavujúca dôveru v osobnosť a schopnosti žiakov, ochotná pomôcť v ťažkých a zložitých situáciách. V role priateľa/spolupartnera sa snaží žiakom porozumieť či podať im pomocnú ruku, ak je to potrebné. Žiaci sa môžu z neho vždy spoľahnúť a dôverujú mu.

Vo formálnom vzdelávaní v tradičnej škole však ešte stále prevládajú prvky verbalizmu, encyklopedizmu, reprodukovania a z nich vyplývajúce direktívne metódy vyučovania, hoci už existuje omnoho väčší priestor pre inováciu výchovno-vzdelávacieho procesu na školách. Práve z toho dôvodu by mal mať tvorivý učiteľ, ktorý sa chce takýmto direktívnym metódam vyhnúť, isté ciele:

- docieľiť získavanie vedomostí a poznatkov z mnohých oblastí u žiakov;
- rozvíjať u detí tvorivú kritickosť, ktorá by mala byť konštruktívna, vytvárať niečo nové, originálne, ale zároveň postrehnúť chybu či nedostatky;
- oceňovať tvorivé myslenie detí, všimáť si nové myšlienky, podporovať deti v praktickom overovaní nových vedomostí;
- spolupracovať pri riešení, hľadaní, objavovaní;
- podporovať myslenie, nápady, kritiku, aby deti samy robili rozhodnutia;

- vytvárať problémové situácie, ktoré budú svojou náročnosťou primerané vedomostiam a schopnostiam detí;
- vytvárať atmosféru dôvery, otvorenosti;
- preferovať otvorenú komunikáciu;
- vystupovať ako poradca;
- podporovať aktivitu detí, skúmať motiváciu;
- pomáhať deťom byť samostatnými, aktívnymi;
- vplývať na ostatné učiteľky, aby sa nebáli pristupovať k svojej práci z nových pozícií atď.

Aby sa však dôležité tvorivé možnosti učiteľa vo výchovno-vzdelávacej práci aj skutočne realizovali, je nevyhnutné, aby mal príslušné charakteristiky osobnosti, ktoré podmieňujú presadenie nového a užitočného v praxi. Sú to napr. vysoká pracovitosť, vytrvalosť, silný záujem o túto prácu, zvedavosť, samostatnosť, nezávislosť. Tvorivý prístup si tiež vyžaduje odvahu, smelosť, rozbíjanie starého, zabehaného i za cenu rizík, ohrozenia a nepochopenia. Popritom by mal byť výraznou črtou osobnosti tvorivého učiteľa aj zmysel pre experimentovanie a zmysel pre humor. Na druhej strane si však treba uvedomiť, že bez účinnej podpory okolia by bol tvorivý učiteľ v boji za rozvíjanie tvorivosti v školských podmienkach osamotený. Prejavu tvorivosti učiteľa pomáha dobrý štýl riadenia školy, tvorivá a príjemná atmosféra v pedagogickom kolektíve. Tvrdá kontrola, lipnutie na predpisoch a vyhláškach, tradície, obmedzovanie konania tvorivého jedinca znižuje jeho chuť rozmyšľať, istým spôsobom ho ponizuje a doháňa ho do schematickej, strojovej práce vo výchove a vzdelávaní, čo sa môže vypomstiť v nedôvere detí učiteľom. Stotožňujem sa i s názorom Kováča (1992), ktorý tvrdí, že: „dnes si mnohí zodpovední nevedomujú nebezpečenstvo, ktoré hrozí. Už v súčasnom období sa ruší viacero škôlok, škôl alebo tried v nich. Kumulácia desiatok detí do jednej triedy pripomína staré časy. Tvorivosť v triede, ktorá má okolo 30 detí, sa rozvíjať nedá. O tom netreba diskutovať. V tejto situácii sa môže dobre rozvíjať iba ak disciplína, resp. puď sebazáchovy učiteľa (Kováč, 1992, s.2).“

Každý učiteľ si tvorí svoju vlastnú filozofiu práce. S pribúdajúcimi skúsenosťami, vekom, ale najmä rozšírením svojich poznatkov a ich prehĺbením si filozofiu svojej práce buď stabilizuje alebo koriguje, alebo tvorivo rozvíja. V určitom čase a v určitých situáciách si ju dokáže od základu zmeniť. Filozofia sa prelína celou jeho výchovno-vzdelávacou prácou. Vyúsťuje do vytvorenia si určitých zásad, ktoré učiteľ uplatňuje hlavne vo vzťahu k žiakom, pre ktorých je jeho tvorivé pôsobenie dôležité. Tieto zásady sú preňho bázou a oporou pri riešení každodenných pedagogických situácií. Obyčajne ich porušuje iba vo výnimočných prípadoch, pretože sú to preňho isté normy, pravidlá, hodnoty, ktorým prikladá prioritný význam, o ich dôležitosti je vnútorne presvedčený, a preto ich dodržiava a podľa nich koná. Pri dodržiavaní spomenutých

zásad sa potom spravidla dostavia aj výsledky tvorivosti takéhoto učiteľa, ktoré sa môžu prejavovať rozlične. Môžu to byť napr.:

- neštandardné prístupy k riešeniu pedagogických problémov;
- vypracovávanie nových metód, foriem a materiálnych prostriedkov vyučovania;
- využívanie medzipredmetových vzťahov;
- efektívne využitie skúseností v nových podmienkach;
- výber optimálneho vyučovacieho postupu;
- schopnosť transformovať metodické odporúčania;
- úspešná improvizácia vychádzajúca nielen z poznania teórie, ale aj intuície.

Každý učiteľ má v sebe tvorivý potenciál. Treba mu však vytvoriť také podmienky na prácu, aby sa jeho tvorivosť mohla prejavíť, aby sa rozvíjala a zdokonaľovala, aby sa mohla stať súčasťou jeho každodennej práce. Len tak totiž bude schopný rozvíjať tvorivosť svojich zverencov a vychovávať z nich zdravých a tvorivých ľudí. Na záver ešte pripájam niekoľko príkladov tvorivosti učiteľa, ktoré sa po jeho snažení a dennodennej príprave a motivácii môžu prejavíť v samotnom výchovno-vzdelávacom procese. Sú to:

- vnášanie momentu prekvapenia;
- vyvolávanie pochybností;
- vytváranie kognitívnej neistoty → problém, ktorý môže mať viac riešení, divergentné úlohy;
- zadávanie náročných, na prvý pohľad takmer nezvládnuteľných úloh;
- individualizovanie úloh;
- nastolovanie rozporných tvrdení;
- dokončenie príbehu;
- tvorenie symbolov pre známe pojmy;
- spoločné riešenie hypotetickej situácie (Čo by sa stalo, keby...);
- lúštenie a tvorenie hádaniek, vtipov;
- vymýšľanie nových hier;
- vytváranie synonym v širšom zmysle;
- nezvyčajné využívanie známych predmetov;
- pracovanie s kolážami, príbehmi, básňami, maliarskymi dielami...
- vyjadrenie príbehu, pojmu alebo veci pomocou pantomímy; vyjadrenie hudby výtvarným prejavom; vyjadrenie literárneho diela dramatickým prejavom...
- pracovanie s videom, knihami, hudbou;
- pracovanie s predmetnými obrázkami, tvorba vlastných obrázkov;
- využívanie samostatných/spoločných aktivít zameraných na dané učivo;
- vyučovanie mimo určenej učebne;
- exkurzie hodiace sa k téme daného učiva;

- skúsenostné a zážitkové vyučovanie;
- aplikovanie jednotlivých situácií do svojho života
- ...

3 Záver

Snád nikdy predtým nebola potreba nedirektívneho a bezprostredného pôsobenia na žiakov taká naliehavá, ako je to v súčasnosti. Moderná doba, ktorá so sebou prináša všetky výtvarné techniky, na ktoré si človek zmyslí, potláča možnosti interesantného výchovno-vzdelávacieho procesu, resp. spôsobu, akým môže učiteľ takýto proces viesť. Pre učiteľa je, samozrejme, nemožné konkurovať technickým vymoženostiam, no je len na nich, ako veľmi sa budú snažiť spraviť pre žiakov vyučovanie pútavé a tvorivé. Je teda v rukách učiteľa, ako bude so žiakmi pracovať, koľko sa bude na výučbu pripravovať a v akom rozsahu využije tvorivú motiváciu, ktorú v sebe má. V danom príspevku som sa snažila predstaviť tvorivosť ako naozaj relevantného činiteľa v súčasnom vyučovaní. Priblížila som aj to, ako sa tvorivosť vkráda do osobnosti učiteľa, ktorý jej to „dovolí“ a tiež to, ako s ňou následne pracuje. V záverečnej časti som ponúkla i konkrétne námety, ako by sa tvorivý učiteľ mohol prejavovať v samotnom výchovno-vzdelávacom procese, resp. ako by sa nadšenie a tvorivosť v jeho povolání mohli preukazovať. Tvorivý učiteľ je potom naozaj dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, pretože na ňom stojí a padá celý priebeh vyučovania. Žiaci ihneď rozpoznajú učiteľa, ktorý nie je na vyučovacie hodiny pripravený a nemá ani záujem o zmenu zaužívaného štýlu vyučovania. Tvorivý učiteľ môže odovzdať žiakom oveľa viac ako ten, ktorý má síce rovnaké vzdelanie, no chýba mu motivácia k tomu dať zo seba čo najviac a byť tvorivým. Práve z toho dôvodu je relevantnosť spomínanej ľudskej charakteristiky taká nevyhnutná a žiaduca.

4 Použitá literatúra

- Kováč, T. 1992. *Osobnosť tvorivého učiteľa*. In *Predškolská výchova*. 1992, roč. 46, č. 2, s. 2-3
- Zelina, M., Zelinová, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN 1990. 130 s., ISBN 80-08-00442-8.
- Zelina, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: UK 1995. 156 s. ISBN 80-223-0713-0.

Predložený príspevok vznikol s finančnou podporou projektu UGA pre rok 2018 s registračným číslom I-17-211-02.

5 Kontakt na autora

Mgr. Nina Kendrová
Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky
Filozofická fakulta UKF v Nitre
Hodžova 1
949 74 Nitra
Slovenská republika
E-mail: nina.kendrova@ukf.sk
Školiteľ: doc. PhDr. Jarmila Jurová, PhD.

Diverzita společenského pojetí identity začínajících učitelů na vysoké škole

Diversity of Social Identity of Beginning Teachers in Higher Education

Jiří Kropáč, Vlado Balaban

Anotace: Společenská vnímání učitelské profese přináší odlišné evokace vztahovosti, vykreslující aktuální obraz ve vztahu účastníků vzdělávacího procesu v univerzitním prostředí. Sebepojetí začínajícího učitele je z pohledu univerzitního prostředí variační a obnáší odlišné selektování potřebné pro celistvé ukotvení komplexity pro přímou kategorizaci současných přístupů k začínajícímu učiteli. Vjem identity a její kategorizace odlišují jemné fragmenty, které jsou podrobeny ucelenému zkoumání v procesu kvalitativního designu, kde pomocí narativních technik (Creswell, 2009) a následnou analýzou dat příspěvek sumarizuje poznatky v komplexním měřítku aktuální reciprocitní pojetí začínajícího učitele v univerzitním prostředí.

Klíčová slova: Profesní identita, Profesní přesvědčení učitele, Začínající učitel, Vyšší vzdělávání.

Summary: Social perceptions of teachers' professions bring a different evocation of relationships that portray the current picture in relation to participants in the educational process in the university environment. The self-concept of a novice teacher is heterogeneous from the point of view of the university environment and reflects the different choices necessary for the complex opening of complexity for the direct categorization of current approaches to the novice teacher. The Age of Identity and its categorization distinguishes delicate fragments that are subjected to a thorough examination in the process of qualitative design, where using habits techniques (Creswell, 2009) and subsequent analysis of the paper summarizes the knowledge in a comprehensive scale of the current reciprocity of the concept of a novice teacher in the university environment.

Key words: Professional identity, Teacher's professional beliefs, Beginning teacher, Higher education, Construction of the teacher's identity.

1 Úvod

V současném společenském povědomí dochází ke konfúzní situaci ve vztahu vnímání pojetí identit u začínajících učitelů, kteří zažívají profesní start na vysokoškolských institucích. Všeobecné pojetí a vnímání je podmíněno nekonzistentním zařazením identity učitele do všeobecné selekce generalizovaných identit. Terciální vymezení oblasti vzdělávání, pomocí ISCED¹⁸⁴ 2011 klasifikace (OECD, 2015), která vymezuje následující kvalifikační stupně vzdělávání převážně v oblastech 6. až 8. stupně na bakaláře, magistra, doktora. Toto ustanovení je plynoucí z Lisabonské ratifikace s odkazem na Boloňské komuniké (EACEA, 2015). Všechny tyto stupně lze v příslušném oboru studovat na dané vysokoškolské instituci. Do terciálního sektoru vzdělávání spadají mimo jiné i univerzity a jiná podobně uzpůsobené instituce v kontextu *de lege lata*, které jsou spravovány státně, soukromě či církevně. Studentské osazení jednotlivých institucí je variační a studenti mají autonomní možnosti selekce dané instituce a mohou se liberálně profilovat a rozhodovat, před samotným nástupem na jimi zvolenou instituci v terciálním sektoru. Osoba, která je bude provádět během jejich studia, leckdy bývá skryta ve stínu a je opomíjena v pojetí společnosti. Učitel vysoké školy je v očích české společnosti, z hlediska prestiže, na nevybalancovaném místě v žebříčku vnímání prestiže v porovnání s ostatními státy (Eurydice, 2015). Vývoj vnímání společenského postavení ve společnosti může pasivně ovlivňovat konstrukt profesní identity jedince. Pasivně vnímané situace mohou vést k demotivaci rozvoje vlastní identity během volby daného povolání a následného akceptování jako profese. Vysokoškolský učitel bývá často charakterizován jako akademik, inovátor, leader¹⁸⁵, výzkumník, expert, znalec v daném oboru, učitel nebo shrnutím řečeno osoba znalá všemu. (srov. Skelton, 2012; Průcha, 2002; Pennington & Richards, 2016; Lankveld et al., 2017). Začínající učitel z pohledu vysokoškolské problematiky nemusí být nutně omezen věkovou škálou, která kategoriálně vymezuje jeho zařazení do charakteristiky „začínající“.

Diverzita pojetí terminologie začínající učitel a jeho charakteristika je z pohledu zařazení do prostředí vysokých škol vymezena ve vztahu k akademickým zkušenostem, napříč ve srovnání s běžnou pedagogickou terminologií, nacházíme odlišnosti ve vnímání daného jevu, a to v případě školského pojetí začínajícího učitele hovoříme

¹⁸⁴ ISCED–International Standard Classification of Education (Mezinárodní klasifikační stupnice vzdělávání).

¹⁸⁵ Terminologie leader lépe vystihuje myšlené. V českém ekvivalentu lze spatřovat pojetí myšlené terminologie jako vedoucí osobnost, tj. vůdčí osobnost až vůdce. Nezaměňovat s uchopením terminologie obdobné v nazi pedagogice, kde vůdčí pozice učitelů byla ovlivněna indoktrinací školství a společností s úplně jiným vyzněním, v kontextu více např. Mann, 2014; Ziemer, 1943; Hirsch, 1989).

o zkušenostní kategorizaci podmíněné délkou profesní praxe, při které jedinec profluje poznatky v identické pojetí vlastního já (Cooper a Olson, 1996, Průcha, 2002, Skelton, 2012). Kognitivní část profesní identity začínajícího učitele se opírá o vědomostní základ z předchozího poznatku, tj. zaměstnání či činnosti předcházející, odbornosti ve vztahu k rozvoji vědomostní složky osobnosti tvořící spektrální celistvý obraz generalizované identity. Kognitivní formování identity začínajících učitelů je ovlivněno procesy, které spadají do intrapersonálního ukotvení celospolečenského očekávání vůči jedinci. Následovně je jedinec hnán celospolečenským tlakem k seberozvoji a sebepojetí ve smyslu dosažení určité identity, která je signifikantním znakem očekávaného pojetí generalizované identity v celospolečenském kontextu. Pokud je vysokoškolský učitel vnímán spíše generalizací všeobecného mínění jako obroditel národa, nepřináší tato vize v pojetí společnosti faktickou stránku pojetí identity jako takové, ale učitel je následně vnímán jako loutka, která nemá vlastní identitu a nesnaží se k ní inklinovat, ba naopak stává se fragmentarizovanou a prázdnou osobností bez vlastní identity.

Generalizovaná identita začínajících učitelů se převážně při konstrukt profesní identity vymezuje na tyto parametry:

- **zkušenostní složku identity** (vychází z pragmatického pojetí),
- **kognitivní složku identity** (východisko spatřuje v kognitivní profilaci),
- časové vymezení a horizont praxe (zkušenost je vzájemně propojená s délkou působení jevů vůči identitě jedince),
- **profesní složku identity** (zaměřená na soft-skills – tj. měkké dovednosti),
- **expertní složku identity** (odbornosti daného jedince s úzkou profilací ke vznikající identitě),
- **self složku identity** (vlastní klíč k formování vlastní identity a jejího pojetí) (Taylor 1989, Cooper a Olson 1996),
- **badatelskou složku identity** (výzkumná profilace identity) (Skelton, 2012),
- **behaviorální složku identity** (variační až substanční faktor identity).

Identitu nelze fragmentarizovat a očekávat jednolitou a unifikovanou identitu, která je následována implementací postojových (afektivních) prvků, které jsou v subjektivním vymezení člověka nekonzistentní a v teoretickém východisku jsou úzce ovlivněny egem dané instituce.

Observace identity nepřímě mění dominantní behaviorální vzorce jedince a může poznamenat redefinování aktuální identity ve vzájemných paralelních soutocích konstrukt identit.

Kulturní reciprocita vnímání identity učitele na vysoké škole je charakterizována jako persona, která vzhledem má připomínat studnici vědomostí na první zřetel a autoritu s prvkem výrazného charisma a důstojnosti. Kulturní vymezení začínajícího

učitele v současném povědomí společnosti je tristní a vede ke zkreslené iluzi současného stavu. Začínající učitel na vysokoškolské instituci se nemusí potýkat s kulturním tlakem, což ovlivňuje motivaci a behaviorální složku formující se identity. Pokud budeme vycházet z pojetí srovnání koncepce (Mead 1934, Dewey 1938, Cooper a Olson 1996) nalezneme identitu vykreslenou jako nesourodost vztahovostí, které vznikají a zanikají. Při důkladném pozorování vztahovostí generalizované identity a jejího formování u začínajících učitelů v pojetí vysokoškolské instituce, lze nacházet zásadní shodné prvky v časovém horizontu získávání identity, jako vlastního nástroje učitelské konstrukce osobnosti ve vztahu k profesnímu ukotvení. Učitelská identita je ovlivněna multifaktoriálními elementy, které formuje osobnost a vnímání identity, která v celistvém pojetí utváří self identitu, tj. identitu nás. Identita self následně reflektuje ve společenském či institucionalizovaném sektoru percepce obrazu nás, jako učitele – osobu sociálně zralou a připravenou čelit výzvám.

2 Empirická část a užitá metodologie

Explorativní část tohoto příspěvku je orientována na narativní techniky, které byly následnou postprodukcí dat analyzovány a reflektují poznatky z jednotlivých dílčích konstruktů vlastních identit u jednotlivých respondentů. Narativní techniky (Creswell, 2009) lze nalézt jako efektivní nástroj pro sběr a vyhodnocování kvalitativně orientovaných výzkumů při fenomenologicky zaměřených výzkumech v současném interdisciplinárním modulu výzkumných profilací aktuálně využívaných technik vedoucích k ověřování konstruktivně orientovaných výzkumů ve vztahu k subjektivnímu pojetí zkoumaného jevu.

Výzkumný vzorek se skládal z 30 respondentů, kteří sdělili v narativním rozhovoru svou vlastní cestu a vjem současného fenoménu. Narativní technika byla pro přesnější zacílení výzkumu podpořena zakotvenou teorií (dále jen GTM¹⁸⁶), která pomocí selektivního, axiálního postupu kódování a následné analýzy přiblížila jednotlivé hledané neznámé ve vztahu k hledaným fenomenologickým jevům, do značné míry dokreslovaly potřebné substance hledaného fenoménu a dílčích kauzalit učitelské identity.

2.1 Konstrukt a sebepojetí

Start konstrukt profesní identity lze spatřovat v rodinném tradičním pojetí výchovy. Vzájemné ovlivňování jedince a rodiče formuje prvotní náznak budoucího vývoje a směřování. Nicméně z našich dosažených výsledků raději odkazujeme na fakt, že faktor rodinného vlivu dosahuje markantních odlišností zejména v tradičně uzpůsobených zemích, a to převážně z kulturně a nábožensky orientovaných hodnot.

¹⁸⁶ Z anglického Grounded Theory Method – v českém ekvivalentu zakotvená teorie.

Tradiční vize rodinného tlaku ovlivňuje konstrukt identity zejména z hlediska sebevědomí a popírá ekonomicky transgresivní orientaci, související s výkonem a jeho ohodnocením, které je prvotním impulsem pro následnou intrapersonální koncepční vizi sebepojetí v rané fázi vývoje jedince.

Tyto hlavní subjekty se podílí na pozdějším vzniku uceleného jednání z behaviorálního hlediska a ukotvení principů vlastní percepce, následné motivace k sebe rozvíjení již nabytých vědomostí. Tento model nám vymezuje nástin variačních scénářů ve vztahu k pozorovaným mikro vztahům mezi hodnotou tradiční, která je zakořeněna v principech rodiny dané společnosti versus vlastní intrapersonální boj postupné profilace jedince ve vztahu k budoucímu profesnímu hledisku. V aktuálních podmínkách lze shledat variabilní nároky na profesní nároky z hlediska dosaženého vzdělání v univerzitním prostředí. Zejména tyto koncepční změny jsou nesourodé a mnoho univerzitních pracovišť následnou vnitřní normou upravuje nároky na jedince. V pojetí začínajících učitelů pozorujeme obecný trend nároku minimálního započatého vzdělání v doktorském studijním programu, což je prezentováno z výsledků výzkumu v porovnání výpovědí našich respondentů jako motivační složka podpory učitelského konstrukt, která má přirozený původ v nás. Dále je nutné poznamenat zásadní zjištění, že z pohledu sebepojetí je i tato variabilně odlišná forma studia velmi svazující a mnoho respondentů považuje nároky studia za frustrující a demotivační, což způsobuje i prvotní překážku v budoucím učitelském startu jedince na univerzitě a v jeho kariéře. Bez dosaženého vzdělání v doktorském studiu se respondenti vyjadřují, jako by byly méněcenní z hlediska legislativního ukotvení a interních nároků instituce, ale v sebereflexi jejich vize jsou z pohledu vlastních identických prezentací považováni za učitele, bez ohledu na délku dosažené praxe. Samotné studium je mnohdy časově náročné a přináší další zásadní nesnáz při konstrukt vlastní identity. Začínající učitel musí štěpit sebe sama podle priorit očekávaných v celospolečenském měřítku.

V aplikované selekci zjištění výsledek výzkumu přináší poznatky v oblasti sebe vývoje a jeho propojení v roli začínajícího učitele zahrnující jeho nedílnou součást každodenního působení v profesní rovině jeho činů. Sebe vývoj je považován za patřičnou část vlastní identity jedince, při které dochází k jeho posilování, a to z pohledu všeobecného rozvoje nejen ze strany kognitivních vlastností, zkušenostních (pragmatických) vlastností, ale také dalších klíčových faktorů, kam lze kategoricky vymežit snahu o profesní zlepšení ve vztahu nejen k egoistickému obohacení sebe sama, ale vlastního vjemu identity pro zlepšení vlastního dobra ve prospěch dobra společnosti.

Z transkripce metodologické postprodukce dat demonstrujeme pojetí pohledů respondentů v oblasti důležitosti sebe vývoje k vlastní identitě na následujících příkladech se vztahovostí k tématu:

Reflexe a percepcie vlastního seberozvoje

- Respondent A: „Rád si budu klást překážky“; „...ale za předpokladu, že smysl dělat něco, co mě baví se posouvá dopředu a zkoumám něco, co mě zajímá.“
- v korelační vztahovosti fenoménu -
- Příklad Respondent B: „...vlastní rozvoj na bázi poznání je jedna věc a duševní další, možná ještě důležitější (pro mě) je duševní rovnováha.“

Strategie začínajících učitelů v pojetí vlastního seberozvoje

- Příklad Respondent C: „Snažím se udržovat svůj teoretický přehled, systematizovat moje znalosti a stále být v obraze... a za druhé se snažím prezentovat témata a získat zpětnou vazbu od někoho jiného. Nejčastěji investuji do literatury. Trávím volný čas v knihovně. Musím se umět v termínech dále orientovat.“
-v korelační vztahovosti fenoménu -
- Respondent D: „Pořád píšu nějaké články, pracuji na sobě, připravuji návrhy na vědecký výzkum, který se zabývá mojí aprobací. Ano, klíčem v životě je, abych zvládal řídit své studium..., často je to o tom, se jen probudit a začít studovat...“

Pokud sebe rozvojové strategie učitele vedou k rozšíření vlastních limitací, které daný jedinec je schopen identifikovat a vymezit, mohou vést k intrapersonálnímu zaujetí, které má za příčinu nejenom kognitivní rozvoj, ale též mentální – psychický rozvoj, který následně v jedné rovině, může naplnit konstrukci odolné osobnostní struktury jedince, která je schopná čelit tlakům a očekáváním daného společenského poslání.

Identita není složena pouze z nutnosti seberozvoje, ale také z potřeby ucelených strategií, které jedinec musí po dobu seberozvoje zvládat, aby dosáhl tíženého výsledku. V našem výzkumu se setkáváme s nejfrekventovanějším výskytem strategických přístupů, které jsou založeny na profesním pojetí seberozvoje, tzn. bez ucelené dlouhodobé vize. Převážně jsou tyto strategie propojeny s očekávanou vlastní dravostí na zlepšení, bez kterého nelze dosáhnout profesního růstu v učitelském poslání. Z pohledu výzkumu hovoříme o strategii primární a sekundární, které nelze separovat. Z výsledků kódování uvádíme následující zjištění strategického přístupu – strategické pojetí identity v kontextu profesního zaujetí.

Ve vztahu k profesi jsou strategie soustavně orientovány na dílčí přístupy jedince dle preferovaného zaměření, jako jsou např. výzkumník, učitel, lektor, aj.

Hodnotové faktory ovlivňování identického konstruktů jsou vztaženy v pojetí zjištěných výsledků jako potřebná složka, která je nutná pro schopnosti vyhodnocení očekávání a reality v práci začínajícího učitele na vysoké škole. Kulturní reciprocita vnímání identity učitele na vysoké škole je charakterizována jako persona non

grata, která má připomínat studnici vědomostí na první zřetel a prezentovat autoritu s prvkem výrazného charisma a důstojnosti. Kulturní vymezení začínajícího učitele v současném povědomí společnosti je tristní a vede ke zkreslené iluzi současného stavu. Začínající učitel na vysokoškolské instituci se nemusí potýkat s kulturním tlakem, což ovlivňuje motivaci a behaviorální složku formující se identity. Pokud budeme vycházet z pojetí srovnání koncepce (Mead 1934, Dewey 1938, Cooper a Olson 1996) nalezneme identitu vykreslenou jako nesourodost vztahovostí, které vznikají a zanikají. Při důkladném pozorování vztahovostí generalizované identity a jejího formování u začínajících učitelů v pojetí vysokoškolské instituce, lze nacházet zásadní shodné prvky v časovém horizontu získávání identity, jako vlastního nástroje učitelské konstrukce osobnosti ve vztahu k profesnímu ukotvení.

Učitelská identita je ovlivněna multifaktoriálními elementy, které formuje osobnost a vnímání identity, která v celistvém pojetí utváří vlastní (self) identitu, tj. identitu nás. Identita self následně reflektuje ve společenském či institucionálním sektoru percepce obrazu nás, jako učitele – osobu „všeumětela“ připravenou čelit výzvám.

3 Závěr

Identita je v pojetí začínajícího učitele velmi komplikovaná a neucelená. V našem článku se snažíme o vymezení fragmentů, které následně skládají ucelenou vizi konstruktů identického vjemu učitelství ve vztahu k profesi učitele v terciálním vzdělávání. Reálná identita je časově variabilní a nekonzistentní a často negativně ovlivňuje učitelství rozhodování, vztažené k jeho aktuálním subjektivním prožitkům a reflexím, které behaviorálně souvisí s jeho socio-emočními návyky potřebnými pro očekávaný výkon učitelství poslání. Je potřeba zmínit, že vnitřně tyto návyky mohou učitele svazovat a variabilně ho limitovat při pochopení sebe samotného, a jeho důležitosti potřeby seberozvoje, ve vztahu k ukotvení neunifikované profesní identity jedince, a to z pohledu důležitosti učitelství role, která je v očích společnosti zralá a profesionální, ale elementární kontext vývoje dané jedinečné identity učitele již není společnosti pozorován s hlubším pochopením, pouze povrchně a dochází ke konfúzním střetům percepce učitelství pojetí.

Vztahovost času a jeho vliv na konstrukt identity, dílčí longituální procesy v strategických přístupech sebe vývoje v profesním pojetí, neznačí jasné predikce učitelství super identity, ale spíše vymezují partiální znaky potřebné pro pochopení složitosti a náročnosti, které jsou potřebné pro vznik individuálního pojetí identity učitele, která nebude reflektovat unifikované znaky společenské důležitosti. Vysokoškolský učitel a profesní identita přináší z dnešních poměrů neuzavřený kruh možností, jak danou složitost fenoménu zkoumat.

4 Použitá literatura

- COOPER, Karyn a OLSON, Margaret R., The multiple Ts' of teacher identity. In: KOMPF, Michael, aj. *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities, and knowledge*. London, UK: Falmer Press, 1996, s. 78-89.
- CRESWELL, John W. Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*. 2009, 3(2), 95–108.
- DEWEY, John. Experience and education. In: *The Educational Forum*. Taylor & Francis Group, 1986. s. 241–252.
- EURYDICE, et al. *The European higher education area in 2015: Bologna process implantation report*. Ministerio de Educación, 2015.3
- Európska komisia/EACEA/Eurydice. *Modernizácia vysokoškolského vzdelávania v Európe: Zamestnanci vysokých škôl – 2017*. Správa Eurydice. Luxembourg: Úrad pre publikácie. 2017.
- Evropská komise/EACEA/Eurydice. *Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy*. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úrad pro publikace Evropské unie, 2015.
- HIRSCH, Herbert. Nazi education: A case of political socialization. *The educational forum*. 1989, 53(1), 63–76.
- KROPÁČ, Jiří a KORIBSKÁ, Iva. Reflection of the acquired formal education of teachers from the perspective of their value orientation. In: *Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume II. 2017. s. 435–442.
- MANN, Erika a MANN, Thomas. *School for barbarians: Education under the Nazis*. New York: Dover publications, 2014.
- MEAD, George H. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- PENNINGTON, Martha C. a RICHARDS, Jack C. Teacher identity in language teaching: integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*. 2016, 47(1), 5–23.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- OECD. *ISCED 2011 operational manual: guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. Paris: OECD Publishing, 2015.
- SKELTON, Alan. Teacher identities in a research-led institution: in the ascendancy or on the retreat? *British Educational Research Journal*. 2012, 38(1), 23–39.
- TAYLOR, Charles. *Sources of the self: The making of the modern identity*. New York: Harvard University Press, 1989.
- VAN LANKVELD, Thea, et al. Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research and Development*. 2017, 36(2), 325–342.
- ZIEMER, Gregor. Rehabilitating fascist youth. *Public Opinion Quarterly*. 1943, 7(4), 583–591.

5 Kontakt na autora

Mgr. Jiří Kropáč & Mgr. Vlado Balaban
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
Email: j.kropac@upol.cz, vlado.balaban01@upol.cz
Školitel: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Příspěvek je realizován v rámci řešení IGA_PdF_2018_016 – *Proces konstruování učitelské profesní identity* a IGA_PdF_2018_019 – *Profesní sebepojetí začínajících akademických pracovníků ve vztahu k jejich hodnotové orientaci*.

Poznámky

¹ Srov. PALACKÝ, F. Volební kapitulace Vladislava Jagellonského, In: *Archiv český, IV, Praha, 1846, s. 451-455*

² Dědictví Anny bylo navíc potvrzeno i majestátem krále Vladislava. Srov. KALOUSEK, J, *České státní právo, 2. vyd., Praha, 1892, s. 573-574*

Tomáš Hubálek (ed.)

**Sborník ze VII. mezinárodní vědecké konference
studentů doktorských studijních programů
v oblasti společenských věd**

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci
vydalo Nakladatelství EPOCHA, s. r. o.,

Kaprova 12, 110 00 Praha 1,
v roce 2018 jako svou 672. publikaci.

První vydání, 177 stran.

Digitalizaci provedlo Studio Prestig



**NAKLADATELSTVÍ
EPOCHA**

Knihy Nakladatelství EPOCHA můžete zakoupit
u svého knihkupce nebo si je lze objednat:
písemně na adrese: Kaprova 12, 110 00 Praha 1 – Staré Město,
telefonicky na čísle: 224 810 353,
e-mailem na adrese: objednavky@epocha.cz,
na internetové stránce: www.epocha.cz