



MULTIKULTURALITA A VÝCHOVA K OBČANSTVÍ



MULTIKULTURALITA A VÝCHOVA K OBČANSTVÍ

Miroslav Dopita a Antonín Staněk
(eds.)

Sborník příspěvků ze 14. ročníku Letní školy
pro učitele občanské výchovy a základů
společenských věd „Multikulturní dimenze
v RVP ZV a její reflexe v ŠVP prostřednictvím
výchovy k občanství“, konané ve dnech
20.–24. srpna 2007 na Pedagogické fakultě
Univerzity Palackého v Olomouci.

Sborník je vydán s pomocí neinvestiční dotace č. 15089/07-22 v rámci programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR „Podpora vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy v roce 2007“, a dále je financován z Evropského sociálního fondu v rámci Operačního programu „Rozvoj lidských zdrojů“, spolufinancovaného ze státního rozpočtu ČR prostřednictvím dotace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy číslo 10 321/06-27-502, poskytnuté občanskému sdružení SPHV na projekt „Člověk a společnost internetem i slovem“, který je realizován v rámci grantového schématu Zkvalitňování vzdělávání ve školách a školských zařízeních.

Klíčová slova:

Výchova k občanství, vzdělávání, multikulturalita, školní vzdělávací program, rámcový vzdělávací program, ekonomie, společnost, občan, identita, Evropa, kultura, vědecký kreacionismus, gender, filozofie

Sborník posuzovali:

doc. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci

PhDr. Helena Pavličíková, CSc.

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
v Českých Budějovicích

Sborník neprošel jazykovou úpravou,
za správnost odpovídají autoři příspěvků.

Copyright © SPHV, o. s. a Univerzita Palackého v Olomouci, 2007

Editors © Miroslav Dopita a Antonín Staněk, 2007

Czech Edition © Nakladatelství Epoque, Praha 2007

ISBN 978-80-87027-37-0

OBSAH

Úvod.....	7
1. Česká společnost pohledem ekonoma a sociologa	
Prognostická reflexe ekonomických reforem.....	12
Valtr Komárek	
K některým problémům společnosti vzdělání.....	29
Jan Keller	
2. Občan a Evropa	
Občanská společnost a evropská identita.....	44
Petr Sak	
Prostředí utváření evropské identity.....	66
Jitka Skopalová	
Multikulturní občanství.....	77
Miroslav Dopita	
Žák jako občan České republiky i Evropské unie - „homo europaeus“.....	86
Antonín Staněk	
3. Dimenze multikulturality	
Konflikty kultur a postmoderní filosofie.....	98
Zdeněk Novotný	
„Inteligentní plán“ (Intelligent Design) a „vědecký“ kreacionismus.....	108
Luboš Bělka	
Postavení žen ve společnosti.....	127
Zdenka Nováková	

Sociálne predsudky ako prekážky spoluzitia v učiacej sa spoločnosti	136
Vlasta Cabanová	

4.

Inspirace pro vzdělávací obor
výchova k občanství

Multikulturní výchova ve školních vzdělávacích programech a její aplikace ve výchově k občanství. . .	160
Miroslav Sapík	
Kritické myšlení a kritické čtení.	174
Věra Jirásková	
Jak vyučovat děti filosofii aneb O dívce, smrti a výsměchu, o velrybě nemluvě.	190
Martin Profant	
Mnohonárodnostní společnost a politické strany českých zemí v období Habsburské monarchie se zvláštním zřetelem na Moravu	209
Pavel Krákora, Gabriela Medved'ová	
Obraz lodi jako cvičení	227
Martin Profant, Ctirad Sviták, Ondřej Profant	
Aktivizační techniky a jejich místo ve výuce základů společenských věd.	258
Přemysl Šil, Jana Karolová	
Vzdělávací výzvy vytvářené internetem	263
Pavel Vymazal	

ÚVOD

Ve dnech 20.–24. srpna 2007 se uskutečnil XIV. ročník tradiční letní školy zaměřené na Výchovu k občanství a evropanství. Letní škola Výchovy k občanství a evropanství patří mezi obdobnými projekty dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků určených především pro učitele občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd k ojedinělým a nejstarším v České republice. Letošní ročník se mohl uskutečnit díky finanční podpoře z Evropského sociálního fondu a MŠMT ČR v rámci Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů na projekt „Člověk a společnost internetem i slovem“, jehož nositelem je SPHV, o.s. (Společnost ku podpoře humanitního vzdělání, občanské sdružení), dále díky finanční podpoře MŠMT ČR z dotačního programu „Podpora vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy“ a grantu vlády Spojených států amerických „Multicultural Education, Preconceptions and Stereotypes“. Poslední letní škola proběhla v období, kdy si bylo možné připomenout 85 let od přijetí prvního československého školského zákona z roku 1922 (tzv. malý školský zákon), jenž poprvé zavedl vyučovací předmět s názvem občanská výchova a nauka do učebních plánů obecných, ľudových a občanských škol.

Letní školu pořádala Katedra společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s Olomouckým centrem otevřeného vzdělávání a Společností ku podpoře humanitního vzdělání. Již tradičně se jí zúčastnila více než stovka učitelů z celé České republiky a mezi účastníky nechyběli ani pracovníci České školní inspekce, vysokoškolské pedagogové, a také ani studenti učitelství – budoucí pedagogové. Každoročně se mezi přednášejícími a lektory vystupujícími na půdě Palackého univerzity v Olomouci objevují

přední odborníci ze společenských věd – politologové (prof. PhDr. Vladimíra Dvořáková, CSc., Ing. Václav Žák), sociologové (prof. PhDr. Jan Keller, CSc., doc. PhDr. Petr Sak, CSc.), ekonomové (prof. Ing. Valtr Komárek, DrSc.) a další. Mezi lektory nechyběli ani učitelé z praxe (Mgr. Jana Karolová a Mgr. Přemysl Šil), oboroví didaktikové výchovy k občanství (Mgr. Antonín Staněk, Ph.D., PaedDr. Marie Hrachovcová, PhDr. Salim Murad). O své zkušenosti s přípravou RVP pro střední odborné vzdělávání se přišla podělit i PhDr. Mária Bezchlebová z Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) v Praze. Svě nezastupitelné místo na letní škole mají i přednášející z nevládních organizací. V letošním ročníku vedla jednu z pracovních dílen Mgr. Marta Miklušáková z Úřadu Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky. Tradičně neopomíjeným tématem letních škol je i religionistika. Jejím prostřednictvím se účastníci seznamují s tradicemi a podstatou jednotlivých náboženství, čímž organizátoři rozvíjejí jednu z mnoha dimenzí multikulturalismu. Již podruhé vystoupili s těmito tématy na letní škole doc. PhDr. Luboš Bělka, CSc. a doc. PhDr. Dušan Lužný, Dr. z Ústavu religionistiky Masarykovy univerzity v Brně.

Předkládaný sborník je rozvržen do čtyř částí, které se navzájem doplňují. V první části nazvané Česká společnost pohledem ekonoma a sociologa seznamuje Valtr Komárek čtenáře se stavem české společnosti jako důsledkem ekonomických reforem. Pohled ekonoma je pak vystředěn sociologickou optikou Jana Kellera, jenž interpretuje výsledky výzkumu zaměřeného na Českou republiku jako dvojrychlostní společnost vzdělání a konstatuje, že vzdělání není vždy zárukou úspěchu.

V části druhé se objevují příspěvky nahlížející na občana a jeho příslušnost nejen k národnímu státu, jak bylo obvyklé v 19. a první polovině 20. století, ale také jako na občana Evropy. Problém otevírá Petr Sak, který se zamýšlí nad občanskou společností a evropskou identitou. Jitka Skopalová analyzuje prostředí přispívající k vytváření národní i evropské identity. Miroslav Dopita se zamýšlí nad změnami konceptu národního občanství v koncept multikulturního občanství. Směr představených teoretických úvah a empirických výzkumů se odráží ve

výchovně vzdělávacím procesu při posilování významu výchovy občana, na což upozorňuje Antonín Staněk.

V třetí části nalezneme doznívání tématu představeného v předcházejících příspěvcích. Jedná se o „jinakost“, dimenze multikulturality, se kterými se v našich životech každodenně setkáváme. Multikulturalita se nespojuje pouze se studiem různých etnik, ale především se střetáváním hodnot a norem obsažených v kultuře, jak popisuje ve svém článku Zdenek Novotný. Luboš Bělka v této souvislosti upozorňuje na „vědecký“ kreačionismus jako jeden z principů zavádění hodnot a norem do kultury společnosti. Zdenka Nováková přistoupila k problematice multikulturality z její další stránky, a to z pozice genderové nerovnosti v příjmech domácností. Jak se s těmito „tvářemi“ multikulturality vyrovnat? Odpověď nabízí Vlasta Cabanová, když poukazuje na existenci sociálních předsudků jako překážek soužití v současné společnosti.

V poslední části sborníku jsou zastoupeny příspěvky, které mají charakter inspirace pro výchovu k občanství, život člověka ve společnosti a občana ve státě. Na institucionalizaci multikulturní výchovy ve školních vzdělávacích programech se soustřeďuje příspěvek Miroslava Sapíka. Věra Jirásková a Martin Profant svými články nahlízejí na filosofické zdroje občanského a společenskovedního základu vzdělávání, ať již zdůrazněním nutnosti kriticky myslet podle určitých pravidel, anebo poučením se jak učit o současnosti prostřednictvím klasiků filosofie. Pavel Krákora a Gabriela Medved'ová upozorňují svým příspěvkem na možnost přiblížit problematiku multikulturality žákům prostřednictvím mnohonárodnostní společnosti Habsburské monarchie a systému politických stran na Moravě. Možnosti výuky filosofie na středních školách prostřednictvím práce s antickými filosofickými texty představují Martin Profant, Ctirad Sviták a Ondřej Profant. Jak učit základy společenských věd pomocí aktivizačních metod a jak propojit jednotlivé roviny vyučovacích hodin popsali Přemysl Šil a Jana Karolová. S neméně významným problémem výuky seznamuje čtenáře Pavel Vymazal, který poukazuje na „vykrádání“ dat na internetu a jejich prezentováním jako vlastní práce.

Sborníky olomouckých letních škol pro učitele občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd jsou významnými výstupy pro výchovu k občanství, které svým obsahem přesahují rámec běžně vydávaných publikací tohoto typu. Vročení prvního z nich začíná rokem 1998, kdy proběhl pátý ročník letní školy, a do dnešního dne vyšlo celkem deset čísel. Autory příspěvků jsou nejen domácí, ale i zahraniční odborníci vyjadřující se k tématu občanství z různých pohledů. Od roku 2004 procházejí příspěvky recenzním řízením. Vznikl tak mimořádný periodicky vycházející soubor odborných článků, který nahrazuje chybějící odborný časopis zaměřený na rozličné aspekty výchovy k občanství, multikulturality, evropanství a didaktiky. Věříme, že v tomto úsilí budeme moci pokračovat i nadále.

Miroslav Dopita a Antonín Staněk

1.

**ČESKÁ SPOLEČNOST
POHLEDEM EKONOMA
A SOCIOLOGA**

PROGNOSTICKÁ REFLEXE EKONOMICKÝCH REFOREM

Valtr Komárek

Souhrn: Vyhlašování ekonomických reforem je výrazným společenským trendem posledních desetiletí. Vedle velmi závažných reforem k transformaci posttotalitních ekonomik, jakož i k společnému trhu zaměřených reforem integračních, převažuje levicově-pravicový reformní ping-pong utvrzování a naopak oslabování „sociálního státu“. Vzhledem k střídání těchto politických stran ve vládách, jakož i známým přednostem a nedostatkům současného demokratického systému, se tyto reformy představují vesměs jako polovičaté a výrazného pokroku se nedosahuje. Problémy se kupí a reforem je třeba, ovšem zásadních, hlubokých. Jen tak se dosahuje evolučního pokroku civilizace bez chaosu, válek a revolucí. Potíž je v tom, že hluboké ekonomické reformy zasahují do složitých společenských souvislostí a jejich dopady mají dlouhodobý charakter. Jejich zpracování by tedy mělo vycházet ze seriózní dlouhodobé vize a opírat se o vědecké prognózy, využívající interdisciplinárních přístupů. To vyžaduje vyjmout přípravu dalších ekonomických reforem z laciného pronájmu politických stran a svěřit ji vědecky a odborně připraveným nezájatým pracovištím.

Klíčová slova: Ekonomická reforma, prognostická vize, reflexe, interdisciplinarita

Summary: Prognostic Reflection of Economic Reforms

The announcement of economic reforms has been a significant social trend of the last decades. Aside from the essential reforms transforming the post-totalitarian economies and common market integration reforms, the situation is dominated by a left and right-alternating “reform ping-pong” of strengthening and weakening of the “social state.” Because of the rotation of political parties in governments as well as the familiar benefits and drawbacks of the current democratic system, these reforms are typically half-way measures with no significant improvement. Problems accumulate and reforms are necessary but they need to be fundamental and in-depth. That is the only way to achieve evolutionary development without chaos, war and revolution. The problem is that in-depth economic reforms interfere with the complicated social framework and their impact has a long-term effect. The reform treatment should therefore stem from a sound, long-term vision, be based on scientific forecasts and use an interdisciplinary approach. This requires pulling the groundwork of any upcoming economic reforms from the political parties’ loose grip and reassigning it to unbiased facilities with the appropriate expertise and scientific capacity.

Keywords: Economic reform, forecasting vision, reflection, interdisciplinary

Ekonomické reformy jako velký společenský problém

Navrhovat ekonomické reformy patří k módnímu trendu soudobé politiky. Nově vycházející politické hvězdy spojují svá jména s lákavými reformními programy. Například Tony Blair na začátku své oslnivé kariéry prezentoval reformní vizi „Třetí cesty“, v naší politice to byl Klaus s reformním programem šokové teorie, který naopak Zeman prohlásil za „loupež

století“ či „strategii spálené země“ a vytýčil jiný reformní program obnovy ekonomického růstu, Špidla předložil program reformy veřejných financí, a reformní program rovné daně nabídl před volbami Topolánek – současně je upraven na vládní reformní balík trojkoalice.

To je jen zkratkový přehled posledních dvou desetiletí. Po celá tato dvě desetiletí pak permanentně probíhá jakýsi reformní ping-pong mezi politickou levicí a pravicí v celé Evropě. Sociálnědemokratické a socialistické strany soustavně uplatňují reformní programy upevňování i posilování tzv. sociálního státu s co nejširším bezplatným zdravotnictvím, školstvím, důchodovým zabezpečením atd. Tvrdí, že tak zabezpečí sociální jistotu a blahobyt pro veškeré obyvatelstvo, zatímco pravicové strany naopak dokazují, že zbytněly sociální stát vede k zadlužování a snižování konkurenceschopnosti, čímž konec konců způsobuje stagnaci, inflaci, odchod kapitálů do zahraničí, růst nezaměstnanosti atd., a proto navrhuje reformy zaměřené k omezení sociálních výdajů státu, snížení daní podnikatelům, ozdravení veřejných financí úspornými balíčky ve zdravotnictví, školství a státních podporách všeobecně. Tyto dvě protichůdné koncepce se střetávají před každými volbami, a široké masy voličů mezi nimi kolísají.

Tato politizace ekonomických reforem, jejich protikladný charakter i protikladné hodnocení, honba politiků za reformami – to vše budí ve veřejnosti rozpaky, nedůvěru, jistou „reformní únavu“. Nebylo by však rozumné ekonomické reformy začít obecně zatracovat. Pochopitelně nelze reformu používat jako nějaké zaklínadlo, každý souhrn drobných racionalizačních opatření honosně prezentovat jako „reformní program“ oponenty radikálními frázemi.

Žádný jednoduchý recept co je a co není reforma ovšem nenajdeme. Něco však z teorie i historické zkušenosti přece jenom víme.

Víme, že reforma je společenská kategorie odrážející celkové či skupinové výrazné zájmy, naplňované nenásilnými změnami v proudu společenské evoluce. Lidské dějiny nejsou slepé, i když jsme ještě daleko od toho, abychom vědomě vytvářeli

optimální podmínky své společenské existence. Aniž bychom zde činili exkurz do filosofie dějin, omezme se na konstataci, že přes všechny nesmyslné války, ideové konflikty a chaos, dějiny představují tisíciletý zápas o lepší bytí a duchovní povznesení člověka, prosazující se v nejednoduchém, dlouhodobém a postupném procesu společenské evoluce. Hmotné a duchovní zájmy lidí jsou motorem této evoluce a v jejich jménu se uskutečňují reformy prokládající evoluci cestu. Vedle obecných zájmů přežití a celkového vzestupu civilizace se společenské zájmy diferencují, což pochopitelně vtiskuje svoji pečeť reformám. Evoluční proces není plynule vzestupný, je zmítán retardačními silami, chaotickými revolučními zvraty a rozvraty, které však jen potvrzují zásadní význam reformní vzestupné evoluce. Z toho ovšem vyplývá, že reformy nejsou jen zdařilé, pokrokové, ale i reakční, zájmově ohraničené, polovičaté i nezdařené, kontradiktorní.

Velké reformy Solónovy či Kleisthenovy posunuly lidstvo o staletí, zatímco reformy bratří Grachů pouze prolily krev i svých autorů, podobně jako celý reformační proud středověku, Luther, Hus a za nimi celá reformní hnutí přerostlá ve fanatické revoluce. Ke slovu však přišly i desítky reforem třeba nenápadně rozvíjejících obchod a námořní plavbu, řemesla, provincie, kdy můžeme hovořit o zlatých časech Augustových, merkantilismu, patentech Josefa II. až po nedávnou půlstoletou reformní historii evropské integrace či reformní kroky prolamující cestu soudobé globalizaci včetně takových „kuriozit“, jako je čínská ekonomická reforma cílevědomě rozvíjená již čtvrtou desítku let.

V tomto reformním proudu evoluce hrají velkou úlohu ekonomické reformy. Pokud ovšem nechceme ustrnout na „dominantě rozvoje výrobních sil“, pak je rozhodně nemůžeme absolutizovat. Ostatně ekonomika, to je společenská kategorie par excellence. Jejím teoretickým základem je politická ekonomie. Takže jestli politizaci ekonomických reforem odmítáme, politice se při jejich posuzování vyhnout nemůžeme. Jde ovšem o politologický, lépe řečeno sociologický nadhled a souvislosti.

Prognostická dimenze jako společenský problém

Solónova (638–559 př. n. l.) politickoekonomická reforma, kdy vykoupil z otroctví zadlužené rolníky s tím, že všichni občané se mohou zúčastnit shromáždění a soudních procesů, přičemž se dělí podle majetkové, a ne rodové příslušnosti, v čemž svým způsobem pokračoval Peisistratos (asi 545 do 510 př. n. l.), který zkonfiskoval půdu statkářům a rozdělil ji mezi bezzemky, a nakonec završil Kleisthenes (v r. 507 př. n. l.) novou formulací institucí, zřízením „rady pěti set“, připravující pro shromáždění obchodní záležitosti (ovšem i „ostrakismem“) – to vše představovalo plynulý, na sebe navazující stoletý reformní proces, současně však kladlo základy athénské, ale i obecné občanské demokracie na tisíciletí.

Nebo vezmeme-li podstatné reformní procesy svěžího data, např. hospodářskou a politickou integraci Evropy či velké ekonomické reformy postkomunistických zemí, případně ekonomickou reformu Číny, rovněž jde o záležitosti dlouhodobého charakteru. Reformní proces hospodářského (i politického) sjednocení Evropy zaujímá celou druhou polovinu 20. století a přesahuje do století současného. Cestu otevřelo vytvoření Evropského společenství uhlí a oceli na základě Pařížské smlouvy z března 1951, o šest let později následovaly Římské smlouvy (březen 1957), rušící dovozní i vývozní cla, postupně se pak začleňovaly další země a došlo k reformní transformaci na Evropské společenství již dvanácti zemí s volným pohybem kapitálu, pracovních sil, zboží a služeb. Pokračování tohoto reformního procesu bylo spojeno s přípravou obrovského množství závazných právních aktů, jakož i vytváření desítek nových významných institucí, což umožnilo další velkou transformaci na současnou Evropskou unii dvaceti sedmi států s perspektivou dalšího rozšíření. Tedy podobně jako v reformním trojlístku Solóna, Peisistratose a Kleisthenese jde o téměř stoletý reformní proces, jehož význam a vliv dopadá do dalších století, kdy sjednocená Evropa se může stát nejsilnějším ekonomickým

hráčem i první politickou, respektive morálně politickou veličinou světa.

Aniž bychom vstupovali do podrobnější charakteristiky dalších výše vzpomínaných ekonomických reforem, domnívám se, že již uvedené postačuje k závěru, že velké nebo řekněme **podstatné reformy mají svoji prognostickou dimenzi**.

To jednak znamená, že již příprava takovýchto reforem je spojena s určitou dlouhodoběji platnou společenskou vizí. Za druhé pak nutno počítat s tím, že po uskutečnění hlavního, resp. hlavních reformních opatření jejich společenské dopady budou působit řadu dalších, možná i desítky let. Z toho vyplývá, že ocenění dopadů každé podstatné reformy nevyhnutelně nabývá prognostického charakteru. To ovšem má své závažné metodologické požadavky. Připomeňme obvyklou, výše již vzpomenu-tou situaci, že při oceňování dopadů soudobých ekonomických reforem se názory a závěry pravicově i levicově orientovaných politiků, ale i teoretiků a zaangażovaných prakticky zaměřených odborníků, diametrálně liší.

Právě proto, že výsledky se ve všech závažných souvislostech plně projeví až za řadu let, otevírá se prostor pro suverénní uplatňování subjektivních přístupů. Pokud ocenění budoucích dopadů současných reforem nebude povinně zpracováno metodou odborné prognózy, pak z této neblahé, soustavně se opakující situace nemáme východisko. Co ale respektování prognostické dimenze závažných ekonomických (i jiných společenských) reforem konkrétně znamená, vyžaduje hlubšího objasnění.

K přístupům a metodám prognostického ocenění ekonomické reformy

Již v nejranějším stadiu formulování základních záměrů a cílů připravené reformy se potřebujete opřít o dlouhodobější vizí společenského rozvoje. Jen tak si můžete ověřit, že vaše reforma bude pro další rozvoj společnosti tím nejprospěšnějším

z možných řešení. Stručně řečeno: při formulaci reformních záměrů nutno vycházet z objektivně nadřazeného kritéria optimálního rozvoje společnosti. Kámen úrazu je ovšem v tom, že politikové, kteří reformu zadávají a poté ve vládách a parlamentech schvalují či zamítají, mohou i toto nadřazené kritérium zcela subjektivizovat. V tom jim vycházejí vstříc i mnozí současní prognostikové, kteří stále častěji obraz budoucí společnosti budují na základě kreativní fantazie. Tak se předkládají různé výrazně odlišné, dokonce i protikladné scénáře, kdy si můžete vybrat. Například za předpokladu globálního oteplování nebo ropné, respektive energetické krize, či v případě války USA s Íránem nebo globálním vítězstvím čínské konkurence, bude vývoj planety, Evropy nebo Česka takový a takový, v jiném případě zase zcela jiný. Na první pohled to může vypadat nezaujatě, čistě profesionálně, praktické využití je však problematické. Politik si může vybrat podle svého gusta, dokonce není-li spokojen, zapne vlastní tvůrčí fantazii a vyrobí si scénář, jaký potřebuje. Prognóza, to však není věštba, křišťálová koule a černá kočka. Prognóza je vědecká anticipace budoucího rozvoje, podtrhněme její vědeckost, odbornost. To neznamená, že disponujeme metodami, které nám umožňují budoucnost předvídat naprosto spolehlivě, v ekonomických otázkách dokonce matematicky přesně. Podotýkám to také proto, že ještě v nedávné době byla v našem výzkumu rozšířena představa, že pokrok moderních matematických metod a aplikace ekonometrických modelů to umožňuje. Pamatuji, jak jeden erudovaný prognostik, pozdější čelný politik, přirovnával poznávání budoucnosti k orientaci v neznámé krajině, což však, má-li mapu a kompas, respektive matematický model, je přece poměrně snadné. Jiný, také pozdější vysoký vládní činitel, dokonce takto spolehlivě spočítal budoucí růst i absolutní veličinu a strukturu hrubého domácího produktu, ve skutečnosti však naopak došlo k pádu a dlouhodobé stagnaci.

Vývoj poznávacího procesu včetně vážení praktických zkušeností dokazuje, že takovýchto matematických metod a modelů zatím není. Hledání optimální cesty budoucího vývoje společnosti, resp. její ekonomiky, je jednou z nejnáročnějších

vědeckých záležitostí. V tomto krátkém pojednání se však nelze rozepisovat o teoretických a metodologických základech prognostiky jako vědecké disciplíny předvídání budoucnosti. Omezme se proto na podstatu věci.

Lakonicky vyjádřeno prognóza je „historie naruby“, „budoucnost je minulost, která dosud nenastala“, a tudíž ji nutno zkoumat s aplikací teoretických východisek a metodologického aparátu historické vědy. Jde o bádání interdisciplinární povahy, kdy syntézu získáváme z vzájemně se doplňujícího nasazení širokého spektra společenských, ale i přírodně technických věd s jejich aktuálními výzkumnými poznatky, vypovídajícími o podstatných otázkách budoucího rozvoje společnosti v jejím celku. Kdybychom to měli konkretizovat, náš seznam by začínal někde od filosofie – sociologie, politické ekonomie, psychologie přes medicínu, ekologii, urbanistiku a končil by třeba někde u energetiky dopravy, a mohl by být dost dlouhý.

Je velmi důležité, aby tyto širší společenské souvislosti nebyly zanedbávány právě při posuzování ekonomických problémů a reforem. Uvedu příklad: Po úspěchu ekonomického růstu vyspělých zemí v 60. letech ekonomové tyto křivky protahovali i na 70. a další léta. Proti tomu vystoupil „Římský klub“, který ze širších souvislostí ekologických, energetických, demografických i potravinových varoval před novými bariérami ekonomického růstu. Naše výzkumy, jichž jsem se zúčastnil, však napověděly, že významnější než tyto „věcné“ podmínky více působí společenské podmínky, spojené třeba s pádem totalitních režimů nebo naopak novými napětími mezi křesťanstvím a islámem, resp. USA a Irákem, Íránem atp. Zhuštěno do zobečňující zkratky by se dalo říci, že další vývoj lidstva více než věcné deficity ohrožuje člověk samotný. Například i při řešení takových „drobnějších“ otázek, jako byla československá ekonomická reforma, byly s nasazením Friedmanových monetaristických či Hayekových, Schumpetrových aj. ekonomických teorií vzletně formulovány cíle obnovení ekonomické rovnováhy a ozdravení ekonomiky, zatímco docela obyčejní lidé v značně deformovaných právních a dalších společenských vztazích tu „zrovnovážněnou“ ekonomiku „z půli rozkradli.“

Lze namítnout, že tyto požadavky na prognostiku, resp. vědecké předvídání společenské budoucnosti, jsou nesmírně náročné. Tak tomu opravdu jest. Leč není na výběr. Buď rozsáhlé a společensky citlivé ekonomické reformy budou i nadále subjektivně vymýšlet politikové a jejich „ad hoc“ poradci spolu s hrstkou zaujatých ministerských úředníků, a společnost na to bude doplácet mimo jiné stovkami miliard, anebo se investuje pár desítek milionů do lidí, tedy vysoce vzdělaných odborníků, kteří budou schopni další reformy připravovat na seriózním, vědecky podloženém základě. Jinak řečeno: buď zájmově motivovaná arogance omezených politiků a jejich odborných „podržašků“, anebo objektivita skutečných vědců a odborníků.

Zde žádné často omílané fráze o všemocném trhu nepomohou. Náročné a kvalitní společenské ekonomické reformy neviditelná ruka trhu neseptíse – mohou je projektovat jen odborně připravení lidé. Mimochodem zde se nám poněkud mstí dlouhodobé státní podceňování společenského výzkumu spojené s arogantním zesměšňováním sociálního inženýrství. Jestli si na něco takového třeba více hráli nějakí socialističtí politikové, je kritika na místě, ale pravdou zůstává, že dějinná evoluce je významně poháněna silou promyšlených reforem, u jejichž zrodu stáli moudří filosofové a státníci, opírající se o hluboké vědecké poznání. Ještě že reformátory jako Solón a či Schumana nikdo jako „odporné sociální inženýry“ nezahlušil. Nějaký ten vyvinutý trh by tu určitě byl, když ale i na tu demokracii i sjednocenou Evropu jsme si tak docela příjemně přivykli.

Potvrzení výchozí hypotézy

Závěrem pár příkladů k potvrzení vyjádřených tezí: nejprve, byť jen velmi krátce, pokud jde o zamýšlené a skutečné výsledky ekonomické reformy k transformaci české (československé) centrálně plánované socialistické ekonomiky na liberální tržní.

Pomocí realizace dlouhého výčtu konkrétních opatření se po několika letech transformace dosáhlo. Spor, který se táhne dodnes, je především o cenu, kterou za zvolený způsob transformace, resp. danou koncepci reformy, jsme byli nuceni zaplatit.

Nechci tento spor zde řešit, a vůbec už ne rozdmýchávat a vstupovat do široké polemiky proti strategii šokové terapie, na níž byla celá reforma založena. Držím se hlavního tématu, a proto poukážu jen na dva charakteristické momenty. Především privatizace. Vycházela z představy, že výměnou státu soukromým vlastníkem podniky okamžitě oživnou, začnou daleko lépe hospodařit, stanou se konkurenceschopnými na náročných zahraničních trzích atd. Ve skutečnosti však většina privatizovaných podniků zbankrotovala. Desítky nových i tradičních českých strojírenských podniků, které zaměstnávaly vesměs po několika tisících kvalifikovaných dělníků, konstruktérů, techniků a byly chloubou českého průmyslu, se změnily v ekonomické ruiny, které buď postupně zanikly docela, nebo živoří s pár desítkami, resp. stovkami zaměstnanců (některé jsou po patnácti letech resuscitovány, avšak jen na část bývalé kapacity). Bezprostřední příčinou byla použitá metoda kuponové privatizace, kdy na osm milionů zájemců za nízkou symbolickou cenu obdrželo kuponové knížky simulující akcie, jež tito noví drobní akcionáři mohli investovat do vybraných podniků. Současně „jako houby po dešti“ vznikaly privátní privatizační fondy, které nabízely výnosné spravování akcií, jež jim budou svěřeny, tedy že svěřené podniky povedou k vysokým ziskům, a tudíž lukrativním dividendám pro akcionáře. (Některé rovnou nabídly přímý odkup kuponů za vyšší cenu.) Právní zabezpečení však pokulhávalo. Fondy se tak zmocnily reálné správy privatizovaných podniků, měnily jejich managementy a prodávaly je dalším a dalším zájemcům i spekulantům, kteří podniky, jež neměly okamžitý odbyt, vysáli a nechali zbankrotovat, naopak ty stabilizované a rentabilní prodávali dále s výdělkem do „vlastní kapsy“. Historie „vytunelovaných“ fondů včetně proslulých Harvardských fondů „mezinárodního piráta“ Koženého je dost známa a nechci se jí zde dále zabývat. Ještě však možno poznamenat, že i privatizace prováděné mimo kuponové knížky přímým jednáním státu, tedy jeho ministerstev a bank, s jednotlivými zájemci často dopadly neslavně. Výmluvnou zkratkou hovořící za všechny je prodej jednoho z největších světových podniků ušlechtilých ocelí a naší národní chlouby Poldi Kladno jakémusi architektovi,

jenž po obdržení několikamiliardového úvěru ze státní banky podnik v rekordní době zruinovala, a úvěr ovšem nesplatil.

Našly by se výjimky jako zdařilý prodej státní automobilky Ml. Boleslav koncernu Volkswagen, ale nebylo jich mnoho.

Deset let tak původní český průmysl víceméně konvergoval k nule až poté, jakousi dílčí reformní akcí investičních pobídek, začíná příliv zahraničního kapitálu, bohužel ne do starých, ale ponejvíce nově budovaných závodů, takže dnes je průmysl v České republice asi stejně silný, jako býval, avšak s tím, že v převážné většině je v cizích rukou a jeho zisky – dividendy, plynou do zahraničí (jakousi ironií osudu je, že přežil jediný český výrobní velikán, zrovna ten, který se privatizaci vyhnul a zůstal státním – ČEZ). Tento úpadek tradičního strojírenského a řekněme vůbec českého průmyslu v programu ekonomické reformy rozhodně nebyl. Proto uvedený příklad snad lze považovat za seriózní argumentaci výše formulované teze o nutnosti náročnější vědecké, a v tomto rámci i prognostické přípravy ekonomických reforem – přitom se omlouvám každému, kdo transformační reformu považuje za vynikající dílo, neboť pokud by o ni mělo jít jako o celek, pak by polemika musela být daleko hlubší, zohledňovat právě ty širší společenské souvislosti, jež u ekonomických reforem tak zdůrazňuji. To by ovšem vyžadovalo samostatnou, rozsáhlou studii, zde jak jsem již uváděl, jde jen o konkrétní ilustrativní příklad.

Druhý příklad bych uvedl v souvislosti s poslední naší ekonomickou reformou, přesněji řečeno širším reformním balíkem, který předkládá současná vláda. Ani zde mi nejde o pojednávání reformy v jejím souhrnu, tím méně o nějakou její generální kritiku. Vláda má aktuálních starostí a kritických připomínek víc než dost a nechci vytvářet další, držím se svého tématu. Jde o poukázání na určité širší společenské souvislosti, které tato vláda, ale stejně tak i předchozí sociálně demokratické vlády, přehlédla. Chci však být velmi stručný, a proto poukazuji jen na zcela základní argumenty. Z makroekonomického hlediska je pro nás typická situace, kdy naše celková produktivita (resp. HDP/obyv.) se pohybuje kolem 65 % průměru západoevropských zemí – členů EU, průměrná mzda nedosahuje ani 50 %

(v kurzu cca 25–30 % v paritě 45–50 %). K tomu není žádný jiný zásadní důvod, než že růst reálných mezd je u nás dlouhodobě podceňován. V r. 1991 při skokovém růstu inflace o 56 % reálné mzdy klesly o celou třetinu, pak je vláda poměrně rychle zvyšovala, za pokračujícím vzestupem inflace však pokulhávaly, takže reálné úrovně r. 1989 bylo dosaženo až k r. 1999. Tedy 10 let celkové stagnace, zatímco v západoevropských zemích těžících z likvidace naší konkurence a ovládnutí našeho (i celého východoevropského) trhu, mzdy dále rostly. V dalším období už k reálnému růstu dochází, ale s ohledem na akumulované zaostávání i zrychlení vzestupu HDP mzdový růst mohl být vyšší. Ještě dramatičtější rozpory narůstají, pokud jde o různé profese. Stačí jen připomenout, že za západní Evropou nejvíce zaostávají mzdy vysoce kvalifikovaných profesí v oblasti vědy, výzkumu, vzdělávání, zdravotnictví, kultury. Náš stát, resp. vlády, dosud nepředstavil žádnou prognostickou vizi, kdy naše mzdy dohoní západoevropské, kdy to bude zejména u vysoce kvalifikovaných učitelů, profesorů, nemocničních lékařů a ošetřovatelek, výzkumníků, ale i knihovníků a kulturních pracovníků včetně našich vskutku slavných, ale velmi špatně placených filharmoniků, sólistů opery i baletu, herců. A teď jsme najednou postaveni před fakt, že ze současného reformního balíku vyplývá dalších dlouhodobá stagnace, spíše mírný pokles reálných mezd nejen učitelů, ale v podstatě ve všech právě vzpomínutých profesích placených a podporovaných z veřejných zdrojů. A to v dnešní éře, kdy růst vzdělání, vědy, výzkumu by měl být naší nejsilnější ekonomickou zbraní. Samozřejmě že v celém tomto kontextu je skryta hrozba budoucího exodu našich vysoce kvalifikovaných profesí na Západ s tím, že na jejich místa budou nastupovat lékaři, ošetřovatelky atd. z východoevropských zemí a bývalých států Sovětského svazu. Kdyby nás po všech těch reformou programovaných příplatcích ve zdravotnictví nakonec měli léčit lékaři z Bulharska, Moldávie či Kazachstánu, asi by se dalo těžko tvrdit, že tato reforma našemu zdravotnictví prospěla, a lidé se budou divit, jak takové elementární souvislosti jako nízké platy nemocničních lékařů a ošetřovatelek mohly být „reformně“ ignorovány.

Abych svoji hypotézu, že širší společenské souvislosti při projektování ekonomických reforem jsou často a na škodu věci přehlíženy, uvedu ještě několik zcela vyhraněných případů, které nás naštěstí příliš nebolí. Jsou to ekonomické, ale i zásadní politické – demokratizační reformy transformace bývalého SSSR. Sovětští přední akademikové i ve spolupráci s americkými vypracovali ambiciózní reformní projekt ekonomické transformace „500 dnů“, jakož i několik dalších. Realizace probíhala už v Ruské federaci pod vedením prezidenta Jelcina, bezprostředně však jeho poradce, mladého amerického profesora teoretika Geofry Sachse. Jestliže jsem uvedl pár kritických poznámek k naší ekonomické reformě, pak ve srovnání s touto ruskou bych se měl hluboce omluvit. Tam přece došlo k tak masivnímu, naprosto bezostyšnému rozkradení národního majetku, jaké snad v celé historii nemá obdoby. Příklady celé mezinárodně proslulé vlny nových ruských multimilionářů jsou všeobecně známy (včetně naší zejména karlovarské zkušenosti), nebudu je rozvádět. A přestože těch 270 milionů obyvatel ve velké většině toužilo po svobodě, a renomované akademické mozky propracovaly velkolepé projekce demokratizačních reforem, ve skutečnosti dnes v Rusku vládne jakýsi modernizovaný carsko-dumský systém oligarchů, a ve všech těch Kazachstánech, Turkmenistánech, Tádžikistánech, Uzbekistánech, Kirgizstánech, Ázerbájdžánech se etablovaly jakési polofeudální diktatury, k tomu možno přidat diktátora Lukašenka, válkou a chudobou zmítaný Kavkaz a další „perličky“ i trosky iluzí, jež svět do demokratické přeměny totalitního SSSR vkládal. Avšak více příkladu není třeba, mám za to, že vyřčená hypotéza je prokázána – kruh se uzavřel.

Cesta kupředu vede jen přes nové, zásadní reformy

Jestliže na současné, tak časté až skoro obvyklé reformní nabídky politiků nahlížíme kriticky, neznamená to, že odmítáme reformy jako takové. Ten typický reformní ping-pong zleva

doprava a zprava doleva, tedy tu o příkrmení, tam zase o zeshňhlení sociálního státu, nejenže ukrádá čas, ale také nebezpečně simuluje, že se něco děje, a tak ukolébává veřejné mínění, odvádí pozornost od vážných společenských problémů, které nás začínají přerůstat. Denně můžete hovořit s lidmi, kteří vám říkají, že jsou znechuceni z toho, jak všude bují korupce, od těch největších státních zakázek až po ty malé obecní, nebo kolem každé privatizace, konkurzů, masové spekulace s veřejnými pozemky, atd. atp. až po obsazování tučně placených míst ve správních radách, vyplácení provizí. Stejně tak lidi trápí výrazně se projevující nekompetentnost a nízká vzdělanost politiků od ministrů až po ty obecní radní, faleš médií a rozpínavost jejich bulvárního stínu, šlendrián soudnictví a beztrestnost rozsáhlých finančních podvodů i velkého organizovaného zločinu, poklidná existence masové prostituce, kuplířství a sexturismu, a těch krvácejících ran či spíše hnisavých vředů na těle naší současné společnosti je mnohem více.

Nešvary tohoto druhu nejsou jenom naše, není to jen jak se s oblibou skloňuje „ta naše povaha česká“, nýbrž kvetou všude po světě, a daleko více než s „povahou“ souvisí se současným „nastavením“ životních, společenských podmínek. A jde o to, zda to máme jen užasle pozorovat a podle svého temperamentu se hlasitě vztekat, či tiše naříkat a pasivně čekat, že to vše samo „vyhnije“, či že zase přijdou nějací blázniví experimentátoři-revolucionáři, kteří to všechno vyhodí do vzduchu. Přitom už máme tolik letitých a trpkých zkušeností, že z velkých společenských problémů, nešvarů a zel nic samo nevyhnije. Jelikož, jak se říká „nikdo není doma prorokem“, začneme třeba od Afriky, jejími každodenními hrůzami dětského umírání, masových masakrů „nepřátelských“ kmenů, hladu, epidemií atd. A co všechno se tu za poslední dvě třetiny století revolučně experimentovalo, a k ničemu konec konců nevedlo. Kolonialismus, nacionální revoluce, samostatnost s počátečním nadějným startem z trampolíny koloniální infrastruktury, salto mortale vnitřních gerilových bojů, občanských válek a armádních střetů o moc, sovětsko-kubánská výzbroj, ale i pluky a okupace, nové a opětne liberalizační pokusy atd. – a nic. A do toho

bezedného pytle se lijí miliardy dolarů humanitární pomoci až po nejrůznější rozvojové projekty s tím, že podstatná část těchto prostředků mizí v kapsách místních politických, vojenských, kmenových hodnostářů, a v tomto bludném kruhu se neustále otáčíme a otáčíme. Lze naprosto seriózně předpokládat, že pokud současné politické podmínky ve většině afrických zemí nedoznají zásadní změny, celý tento obludný kolotoč krvavého násilí, hladomorů, zhoubných epidemií a obecněji řečeno ponižování člověka na úroveň totálně manipulovatelného primitiva bude pokračovat po celé 21. století! Tato bída Afriky není věcí jen Afričanů, ale týká se všech lidí, chceme-li zachovat lidskou slušnost, svědomí a čest. Nějaký kolektivní orgán typu OSN nebo EU + další by měli připravit, odstartovat a garantovat hluboce promyšlený dlouhodobý reformní proces pro Afriku.

Podobně lze hovořit o nazrálé - vlastně již přezrávající - potřebě některých jiných zcela zásadních reforem. Za mnohé jiné můžeme jmenovat prohloubení a zdokonalení demokracie. Například již výše vzpomenuté zneužívání naší demokracie k masivní chronické korupci a poklidnému přežívání nebezpečných společenských deviací naznačuje, že současný demokratický systém má vážné trhliny. Jeho praktický mechanismus redukováný na profesionalizované, u vládního vesla pravidelně se střídající politické strany, generující poslaneckou většinu, ministry a rozhodující funkcionáře celé veřejné správy i státního (veřejného) byznysu, se ve své podstatě převrací v cosi antidemokratického. Pro tyto lidi se politika stala jakousi koncesovanou živností, specializovaným velmi výnosným byznysem s velmi mlhavou „kvalifikací“ pro zákulisní plotky, a boje při nadprůměrných dávkách egoismu a výmluvnosti. Těmito cestami z těchto profesionalizovaných sborů se produkují a reprodukují výluční a dobře placení „správci“ celé společnosti, oni nejenže doslova patlají stovky (tisíce) zákonů, ale řídí školství, armádu, zdravotnictví, justici a policii, dokonce i dopravu a finanční, z části i průmyslově energetickou politiku, a čím dále či spíše „dále“, tím více „do hloubky“, tedy nejen po vedení krajů a obcí, ale až na úroveň všech nejdůležitějších či spíše výnosnějších funkcí v celé veřejné a finanční správě. Tak se lidé

k svému úžasu seznamují s až hrozivě nekompetentními ministry a dalšími vedoucími úředníky, kteří ve jménu demokracie promrhávají miliony veřejných peněz, protežují i silně omezené spolustraníky, a tak vývoj společnosti brzdí i retardují, místo aby působili k jeho rozkvětu. Abych se nedotknul třeba někoho u nás, uvedu rozkošný příklad sousedního ministra školství, který nejen zavádí školní uniformy a zakazuje mladým večerní procházky bez rodičů, ale dokonce vrací školství o století zpět k obnovení odděleného vyučování chlapců a dívek.

S rostoucím tlakem konzumní společnosti a společenské prestiže peněz se tato byznys a show-byznys degenerace demokratického systému soustavně prohlubuje, a věřit, že se to jednou samo zastaví a zlomí k lepšímu je více než naivní. Přitom alespoň některé reformní cesty nápravy jsou známy a diskutují se už několik desítek let. Abych opět nechodil daleko do ciziny, uvedu citát našeho exprezidenta Václava Havla: „Autorita vůdců by měla vyrůstat z jejich osobnosti osobně jejich okolím zakoušené, a nikoliv z jejich nomenklaturního postavení; měli by být vybaveni velkou osobní důvěrou a na ní založenou i velkou pravomocí; jediné tudy vede zřejmě cesta z klasické bezmocnosti tradičních demokratických organizací, které se mnohdy zdají být založeny spíše na vzájemné nedůvěře než důvěře, a spíše kolektivní neodpovědnosti než odpovědnosti; jediné zde – v plném existenciálním ručení každého člena komunity – lze asi založit trvalou hráz proti ‚plíživé totalizaci‘.“ (z *Moc bezmocných*). Toto kritické hodnocení tradičního mechanismu současné demokracie, vyslovené před 30 lety, se víceméně shoduje s našimi dnešními zkušenostmi s tím pozoruhodným paradoxem, že ani deset let Havlova prezidentství situaci nezměnilo. Ale nechci to dále rozebírat, stálo by to za samostatnou diskuzi až po všechny ty podnětné aktuální studie o otevřené občanské společnosti. Zde se omezme na strohou konstataci, že potřeba zásadních, vědecky podložených reforem k překonání deformací a prohloubení současného systému demokracie je vysoce aktuální.

A tak se vracíme na začátek k Solónovi, Kleisthenovi... Jako by to chtělo volat: „Solóne, vzbud' se!“, což ale nepomůže.

Můžeme to však nahradit zahájením seriózní všeobecné diskuze o aktuální potřebě hlubokých reforem naší společnosti, náročnosti a odpovědnosti jejich přípravy. Kéž by tomu tato skromná esej alespoň nepatrným dílem inspirace napomohla.

Literatura:

Confronting demographic change: A new solidarity between the generations. European Commission Green Paper, 2005.

Důchodová reforma: Možnosti a výhledy. Praha: Úřad vlády ČR, 2005.

JAHN, M. et al. *Economic growth strategy of the Czech Republic 2005–2013.* Praha: Office of the Government of the Czech Republic, 2005.

KADEŘÁBKOVÁ, A. a kol. *Ročenka konkurenceschopnosti České republiky 2005.* Praha: Centrum ekonomických studií Vysoké školy ekonomie a managementu, 2005.

KOMÁREK, V. *Prognóza a program.* Praha: Academia, 1990.

KOMÁREK, V. *Shock Therapy and Its Victims.* *The New York Times*, 1992, January 5.

Konvergenční program České republiky. Praha: Úřad vlády ČR, 2005.

Kontakt na autora:

prof. Ing. Valtr Komárek, DrSc.
Nad Zámečkem 25
150 00 Praha 5

K NĚKTERÝM PROBLÉMŮM SPOLEČNOSTI VZDĚLÁNÍ

Jan Keller

Souhrn: Stať se zabývá problematikou vývoje škol a systému vzdělanosti obecně. Krátce analyzuje historické fáze vývoje školy v měřítku evropském. Na základě empirických údajů se snaží určit, v jaké fázi se nalézá aktuálně česká společnost. Poukazuje přitom na riziko vzniku takzvané dvojrychlostní společnosti vzdělání.

Klíčová slova: vzdělání, nerovnosti, pojištění, dvojrychlostní společnost.

Summary: On Some Problems of Knowledge Society

The text investigates some problems of the development of schools and the system of the education in general. The article briefly analyses historical periods of the development of the schools on the European standards. On the basis of statistical dates the text tries to determine in which phase the Czech society occurs currently. It show that there is the risk of the formation of so called two-speed knowledge society.

Key words: education, inequalities, insurance, two-speed society.

O takzvané vzdělanostní společnosti se hovoří velmi často a obvykle se přitom vzbuzují vysoká očekávání. Právě rozšiřování vzdělání má vyřešit snad všechny dnes aktuální problémy ⁽¹⁾.

Ve skutečnosti prošla vzdělanost (a spolu ní také instituce školy) jen v průběhu 20. století několika výraznými změnami. S jistotou mírou schematicnosti můžeme její vývoj rozdělit do tří fází.

V první fázi, jež sahala z hloubi minulosti až zhruba do poloviny 20. století, plnila škola funkci jakéhosi chrámu vědění. Vědění tehdy sloužilo jako prostředek k získání vyššího poznání. Byla v tom patrná zesvětštělá tradice církevní. V této fázi si vědění mohlo dovolit být vyloženě nepraktické. Bylo totiž omezeno na hrstku vyvolených, takže své držitele povznášelo a privilegovalo zcela automaticky.

Od 50. a 60. let 20. století působí škola a vzdělání jako mohutný sociální výtah. Mělo zajistit (a v této době také vcelku spolehlivě zajišťovalo) sociální vzestup širokých vrstev a jejich usazení na úrovni střední třídy. Možnosti, jež tehdy poskytovalo vzdělání, byly umocněny především v zemích západní Evropy, jednak vysokou mírou ekonomického růstu, jednak velkorysým budováním sociálního státu. To prvé dávalo absolventům škol možnost uplatnění v soukromém sektoru, to druhé otevíralo dokořán příležitosti v sektoru veřejném.

Určitým problémem tehdy byly přetrvávající nerovnosti, které se nepodařilo v procesu demokratizace odstranit.

Dnes jsme ve třetí fázi, kdy se opakují prakticky beze změny slogany z fáze předchozí, celková situace se však radikálně proměnila. Jednak došlo k výrazným proměnám charakteru práce a ke změnám v požadavcích na trhu práce, jednak se zvolnilo tempo ekonomického růstu a kromě toho dochází ke stále výraznější redukci možnosti uplatnění ve službách sociálního státu. Především však samo rozšíření vzdělání vytvořilo v zemích, kde k němu došlo, zcela novou situaci. Vzdělání stále méně působí jako spolehlivý výtah, změnilo se spíše ve způsob pojištění, který má chránit absolventy v době, kdy jiné způsoby pojištění před sociálními riziky selhávají⁽²⁾.

Problém nerovného přístupu ke vzdělání

Především v průběhu třiceti let po druhé světové válce došlo v řadě zemí Evropy k výrazné demokratizaci přístupu ke

vzdělání. Tento proces však neodstranil nerovnosti v přístupu k němu. Jak ukázali Bourdieu s Passeronem (1964, 1970), šance potomka z dělnického prostředí, že se stane vysokoškolským studentem, zůstala čtyřicetkrát nižší než šance potomka z rodin řídicích pracovníků⁽³⁾.

Jiný francouzský sociolog Raymond Boudon (1973) vysvětluje mechanismus nerovného přístupu ke vzdělání pomocí teorie racionálního výběru. Studenti zvažují na každé vzdělanostní křižovatce zisky a rizika dalšího pokračování ve studiu⁽⁴⁾. Studenti ze skromnějších poměrů (a zvláště dívky) přikládají ve svém rozhodování větší váhu riziku neúspěchu než očekávanému výnosu. Studenti bez materiálních problémů se chovají právě opačně – menší váhu přikládají riziku i ceně času, jsou více ochotni ztratit pár let špatnou volbou. Tito studenti „zkoušejí štěstí“ v náročných oborech a jsou připraveni reorientovat se v případě neúspěchu směrem ke studiu méně náročnému. Toto méně riskantní studium je naopak první volbou pro studenty ze skromnějšího prostředí.

Výsledkem je, že zatímco z výborných žáků základní školy pokračují žáci ze všech vrstev srovnatelně ve studiu na střední škole, z žáků průměrných a podprůměrných pokračují výrazně častěji v dalším studiu žáci ze středních a vyšších vrstev.

V návaznosti na uvedené výzkumy vznikla především od konce 60. let 20. století poměrně obsáhlá literatura pojednávající o nových formách nerovnosti v přístupu ke vzdělání.

Jednu z těchto forem vyjadřuje hypotéza „maximálně udržované nerovnosti“. Podle ní je pozice horních vrstev ve společnosti natolik privilegovaná, že k šancím na vyšší vzdělání připouštějí ty ostatní teprve poté, co jsou plně uspokojeny jejich vlastní ambice.

Jinak takovou cestou je diferenciací studijních drah. Jde o to, že zesilují tendence diferencovat vzdělanostní dráhy na hodnotnější a méně hodnotné. Ty prvé přitom bývají rezervovány především pro potomky vyšších vrstev. Jakmile určitý obor přestává být vyhrazen pro privilegované vrstvy, vytvoří se pro ně dříve nebo později nová a prestižnější forma studia.

Zároveň s tím dochází k poklesu váhy diplomu, a to zejména při obsazování atraktivních a lukrativních pozic. K dosažení atraktivního pracovního místa je zapotřebí mít diplom stále vyšší, a zároveň je třeba pocházet z lépe situované rodiny. Např. ve Francii má při stejném diplomu potomek řídicího pracovníka výrazně vyšší šanci, že se časem sám stane řídicím pracovníkem, než jakou má potomek zaměstnance. To ovšem znamená, že s postupným rozšiřováním vzdělání hrají při získání zaměstnání stále větší roli právě ty faktory, které mají se samotným vzděláním jen málo společného.

K vedlejším důsledkům demokratizace školství patří též nárůst překvalifikovanosti. Dochází k ní tehdy, když ekonomika vytváří kvalifikovaná místa pomaleji, než kolik absolventů chrlí vysoké školy. Absolvent školy se pak uchází o práci, která by mohla být vykonávána právě tak dobře s kvalifikací nižší. To poškozuje jak absolventa – investoval do svého vzdělání neúměrně tomu, jaký je nyní jeho výnos – tak také celou společnost – ta financuje náročné vzdělávání, které pak není přiměřeně využito.

Lze přímo hovořit o paradoxu zmasovění školství: v čím větší míře vzdělání posloužilo jako sociální výtah, tím méně spolehlivě dnes absolventy škol pojišťuje.

Příčiny této situace je nutno zkoumat v mezigeneračním pohledu. Jak ukázal Louis Chauvel (2002), školská exploze v 50. a 60. letech 20. století obrovsky zvýhodnila generaci narozenou

koncem 30. a ve 40. letech. Právě generace konce 30. a 40. let byla první, která mohla v konkurenci o pracovní místa postavit proti zkušenostem generací předchozích své výrazně vyšší školské diplomy. Když později přicházejí na trh práce lidé narození kolem roku 1955,

místa jsou již obsazena vzdělanou generací 40. let. Navíc od poloviny 70. let začíná zpomalení ekonomiky. Výsledkem je, že ten, kdo se narodil v roce 1955, musí ve své kariéře čekat v průměru o deset let déle, aby obsadil stejnou pozici jako ten, kdo se narodil v roce 1945.

O těch, kdo se narodili počínaje šedesátými lety 20. století, hovoří zmíněný francouzský sociolog jako o obětované gene-

raci. Obětovali je reformátoři školství, kteří rozhodli, že během pouhých deseti let dojde k expanzi vzdělání. Tito reformátoři rozhodli také o tom, že po několik dalších desetiletí budou příležitosti pro ostatní stagnovat.

Škola jako pojišťovna

Zejména v posledních svou desetiletích platí, že ve vyspělých zemích má škola hrát úlohu jakési pojišťovny. Má pojišťovat absolventy před riziky nezaměstnanosti, chudoby a sociálního poklesu.

V již zmíněné Francii, ve které má vysokoškolský diplom již zhruba čtvrtina veškeré populace, platí, že někdy od počátku 80. let 20. století přestává vysoká škola pojišťovat před nezaměstnaností natolik spolehlivě, jako to činila do té doby. Počty nezaměstnaných vysokoškoláků ve Francii od té doby narůstají. Také v oblasti příjmu se spolehlivost tohoto pojištění sice pozvolna, zato však kontinuálně zhoršuje. Vývoj platů vysokoškoláků dosvědčuje postupný pokles výnosnosti diplomů.

Ještě složitější je odpověď na otázku, zda a do jaké míry zaručuje vzdělání svým držitelům vyšší sociální status. Ti, kdo chtějí udržet svoji pozici, musejí studovat déle.

Protože i druzí činí stejné rozhodnutí, výsledkem je snížení sociální výnosnosti diplomu.

Stejný diplom, jaký měli rodiče, dává přístup k pozicím nižším, než jaké zaujali oni.

Mnohé nasvědčuje tomu, že vzdělání se mění z pojistky ve vynucenou strategii: studenti požadují stále více vzdělání a shromažďují školní tituly stále čtenější, protože to tak dělají i druzí. Každý diplom je tím znehodnocován, zůstává nicméně nezbytný k tomu, aby dotyčný zcela nevypadl z konkurence.

Nakolik vzdělání pojišťuje u nás

Provedli jsme v letech 2006 až 2007 poměrně rozsáhlý výzkum, ve kterém jsme sledovali aktuální situaci vysokoškoláků v České republice⁽⁶⁾. Sledovali jsme jejich objektivní i subjektivní

status jednak v porovnání se zbytkem populace, jednak v rámci skupiny samotných vysokoškoláků ⁽⁶⁾.

Zjistili jsme při tom, že faktor nezaměstnanosti u nás diferencuje různé vzdělanostní kategorie zatím nejméně výrazně. V rovině příjmů se vysokoškoláci oddělují od zbytku populace o něco výrazněji. A vůbec nejvýrazněji se od lidí s nižším vzděláním odlišují naose vysoká autonomie práce versus podřízená pozice.

Jestliže si pod dobrou prací představujeme takovou práci, kdy dotyčný téměř není ohrožen nezaměstnaností, pobírá nadprůměrný příjem a má určitý prostor pro autonomii,

pak takovou práci u nás mají šanci sehnat dva ze tří vysokoškoláků, ale jen jeden z pěti lidí s maturitou a pouze jeden z dvaceti lidí s nejnižším vzděláním.

Zjišťovali jsme také, zda se vysokoškoláci u nás projevují jako podnikavější, pružnější, dynamičtější a flexibilnější v porovnání s lidmi s nižším vzděláním. Tento předpoklad se nepotvrdil. Vysokoškoláci u nás nejsou podnikateli výrazně častěji než celá populace. Naprostá většina vysokoškoláků (71%) nikdy nepodnikala a ani do budoucna o podnikání neuvažuje. Čeští vysokoškoláci se projevují spíše jako lidé, kteří se zaměřují nikoliv na výboj, ale na obranu dosažené pozice ⁽⁷⁾.

Mohli bychom říci spolu s Pierrem Bourdieuem, že naši vysokoškoláci volí strategii, jež je používána těmi, kdo nemají takové zásoby ekonomického, sociálního a kulturního kapitálu, aby si mohli dovolit riskovat, že ztratí všechno ve snaze získat více. Takové riziko totiž podstupují jen ti, kdo jsou si jisti, že nikdy neztratí vše, když budou usilovat o to vše získat.

Zjišťovali jsme také postoje k flexibilitě u těch, kteří jsou v pozici zaměstnanců. Jak známo požadavek flexibility zaměstnanců stojí na předním místě v diskusích o konkurenceschopnosti firem a celých národních ekonomik. Podle Richarda Sennetta (1998) se musí v dnešní vyspělé ekonomice mladý člověk připravit na to, že během svého života změní svého zaměstnavatele alespoň desetkrát a svoji profesi přinejmenším třikrát.

Ptali jsme respondentů, zda uznávají, že lidé by měli během svého života vystřídat více zaměstnavatelů a více odlišných

profesí. Souhlas s pružnou změnou zaměstnavatele byl poměrně nízký, nejnižší byl právě u vysokoškoláků. Čeští vysokoškoláci jsou ze všech vzdělanostních kategorií nejméně ochotni změnit zaměstnavatele dokonce i v případě, že to pro ně bude finančně výhodné. Ještě větší odpor je u nás proti tomu vystřídat během života více odlišných profesí.

Tuto neochotu vysokoškoláků chovat se flexibilně může snad vysvětlit hypotéza, kterou formuloval francouzský sociolog Pierre d'Iribarne (2006). Podle něj evropské pojetí vzdělání činí obtížným nutit lidem s vysokoškolskými diplomy flexibilní pracovní místa, která nejsou v souladu s pozicí, kterou vzdělaný člověk tradičně zaujímal ve společnosti. Postavení vysokoškolsky vzdělaných odborníků bylo dosud dáno více jejich profesním věděním než jejich momentální použitelností z hlediska zájmů firem. Výzvami k bezpodmínečné flexibilitě jsou tito lidé své výjimečnosti zbavováni. Tuto proměnu vnímají mnozí jako ztrátu i ve srovnání s možností vyššího zisku, který by jim zvýšená pružnost na trhu práce mohla přinést.

Jak je to s dalším vzděláváním

Podle koncepce lidského kapitálu platí, že celoživotní vzdělávání zvyšuje hodnotu

pracovní síly, a tedy i šanci na příjem. Řada sociologů ovšem konstatuje, že celoživotní vzdělávání posiluje nerovnosti, neboť je přednostně zaměřeno na muže, na lidi mladší,

více kvalifikované a s vyššími výdělky ⁽⁸⁾.

V našich podmínkách jsme zjistili, že ochota k dalšímu vzdělávání se úzce pojí s již dosaženým vzděláním. U lidí se základním vzděláním mají snahu dále se vzdělávat jen dva z deseti. U lidí s maturitou jich více než polovina už dále nestuduje. Naopak dvě třetiny VŠ pokračují ve vzdělávání i po ukončení školy ⁽⁹⁾.

V našich podmínkách nelze jednoznačně potvrdit, že by další vzdělávání sloužilo především jen vzdělaným mužům středního věku v řídicích pozicích. Ženy drží v celoživotním vzdělávání krok s muži, ovšem jen za tu cenu, že častěji než oni si

vzdělávací kurzy samy platí. V tomto kontextu to tedy vypadá, že ženy u nás přinášejí pro budování vzdělanostní společnosti větší oběti než muži.

K čemu je vzdělání ve skutečnosti potřebné?

Na tuto zdánlivě banální otázku existují v sociologické literatuře dvě zcela odlišné odpovědi. Podle hypotézy společnosti výkonu platí, že odměna každého závisí na podaném výkonu, který je měřitelný jako přínos k rozvoji bohatství společnosti. Škola je z tohoto pohledu institucí, která provádí výběr a přípravu uchazečů schopných takový výkon podat ⁽¹⁰⁾.

Naopak podle druhé hypotézy, kterou formuloval například americký sociolog Randall Collins (1979), mají vědomosti, které si studenti osvojují v průběhu studia, jen málo společného s požadavky trhu práce. Osvědčení o vzdělání umožňují absolventům vysokých škol přístup k privilegovaným pozicím a k vysokým příjmům. Přitom často vykonávají činnost, která k bohatství společnosti nijak nepřispívá, spíše je odčerpává. Tato osvědčení získávají snáze potomci privilegovaných vrstev a využívají je k tomu, aby si udrželi monopol na výhodné pozice.

Collins na empirických datech dokládá, že zaměstnanci s největšími technickými dovednostmi nejsou nejlépe odměňováni a jejich místo je v nižších středních patrech firem a organizací. Nejdůležitější cesty k moci a k příjmu vedou přes funkce politické a administrativní. Tato zjištění americký sociolog zobecňuje, když tvrdí, že zatímco třída produktivní vytváří ve sféře výroby a služeb materiální bohatství, třída politická (lidé v oblasti vlády, správy, financí, ale také médií) rozhoduje o distribuci takto vzniklého bohatství.

Zatímco v minulosti se prebendy a sinekurky kupovaly přímo, konstatuje Collins, ve 20. století se investuje do osvědčení o vzdělání, díky kterému potom člověk výhodnou pozici obsadí. Lidé investují velké množství prostředků vytvářených v pro-

duktivním sektoru do nákupu vzdělanostních titulů s nadějí, že to vylepší jejich pozici při rozdělování společensky produkováného bohatství.

Zvláštní pozornost věnuje Collins klasickým profesím (lékaři, právníci, architekti).

Tyto profese vyžadují specializovanou a osvojitelnou dovednost, musejí přinášet průkazné a měřitelné výsledky. Požadovaná dovednost musí být natolik náročná, aby vyžadovala zvláštní profesní přípravu, zároveň musí být klienty natolik žádána, aby ti, kdo ji praktikují, měli nárok na vysokou míru autonomie a respektu. Skutečné profese jsou schopny monopolizovat svoji činnost, redukovat rozsah konkurence v jejím rámci, často i fixovat ceny za poskytování svých služeb.

S využitím Collinsovy koncepce „společnosti osvědčení“ se můžeme pokusit blíže specifikovat charakter dvou odlišných vzdělanostních týmů:

Do A-týmu úspěšných patří jednak ti, kdo zaujímají klíčové pozice v redistribuci bohatství vytvářeného moderní ekonomikou, jednak ti, kdo splňují všechny znaky plnohodnotných profesí. Naproti tomu B-tým méně úspěšných je složen jednak z techniků v nejšířším slova smyslu, tedy z těch, kdo zajišťují produkci bohatství, jednak z jejich kolegů, kteří v různých sektorech služeb (školství, zdravotnictví, státní správa, sociální práce aj.) zajišťují normální chod společnosti.

Obě kategorie patří do A-týmu jsou potomky z oněch dob, kdy škola měla funkci chrámu. Jejich největším privilegiem je skutečnost, že jsou dalekosáhle imunní vůči tlakům trhu práce. Ti, kdo se podílejí na moci, obsazují pozice na základě mimoeconomických kritérií, jako je stranická příslušnost, sítě vlivných konexí, nejednou i rodinné a příbuzenské vazby.

Naopak členové B-týmu jsou typickým produktem doby, kdy škola má funkci výtahu.

Jejich postavení není obestřeno rouškou posvátného, jsou odměňováni hůře než členové A-týmu, na rozdíl od jejich privilegovaných kolegů se po nich stále více vyžaduje, aby byli konformní vůči tlakům trhu a pružně reagovali na všechny jeho výkyvy.

Francouzští sociologové Francois Dubet a Daniello Martu-
celli (1998) korigují Collinsovu typologii ve dvou ohledech: Ve
vztahu k A-týmu upozorňují na skutečnost, že část řídicích pra-
covníků i část těch, kdo vykonávají klasické profese, ztrácí do-
savadní privilegovanost ⁽¹⁾.

V případě B-týmu konstatují, že část techniků pobírá nad-
průměrné příjmy, a protože jsou v rámci podniku vysoce kom-
petentní, těší se poměrně vysoké stabilitě zaměstnání, i když
míra jejich autonomie bývá nízká.

Vznikne dvojrychlostní společnost vzdělání?

Z naznačené typologie vyplývá možnost poměrně výrazné
diferenciace vysokoškoláků přímo v rámci takzvané vzděla-
nostní společnosti. Jak by asi mohla taková společnost vypa-
dat?

Absolventi vysokých škol by se v ní stále více rozestupovali
do dvou skupin. Na jedné straně by to byla úzká vrstva řídicích
pracovníků a špičkových specialistů, která by tvořila součást
elity. Na straně druhé by stály velké skupiny absolventů škol
s běžnými diplomy, kteří by měli stále větší potíže udržet se ve
středních vrstvách.

Tyto trendy by byly mohly být dále posíleny restrukturali-
zací vzdělanostních systémů.

Omezený počet nadstandardně vybavených špičkových vy-
sokých škol by vzdělával v oborech, jež slibují atraktivní a per-
spektivní zaměstnání. Zbytek škol by poskytovat spíše jen ja-
kýsi vzdělanostní secondhand, a to poměrně lacino a pro velké
masy zájemců. Studium na nich by bylo stále více omezováno
jen na bakalářský stupeň, získané diplomy by toho absolven-
tům příliš negarantovaly.

Studenti obou typů škol by byli vybízeni k maximální flexi-
bilitě, ta by však pro oba týmy znamenala něco jiného: členům
A-týmu by přinášela znásobení už tak dobrých šancí a zvyšova-
la by jejich odstup oproti ostatním. Pro členy B-týmu by zname-

nala, že mají brát i takovou práci, ke které nepotřebují vzdělání, jehož se jim dostalo.

Snahy rozdělit vzdělání na školy se špičkovou výkonností a na jakýsi vzdělanostní secondhand by byly zdůvodňovány nutností udržet světovou konkurenceschopnost země v situaci, kdy se nedostává prostředků pro veřejný sektor obecně a pro školství zvláště. Zatímco špičkové školy by garantovaly konkurenceschopnost země, úkolem škol druhé kategorie by bylo podělit co nejvíce zájemců příslušným věděním co nej-laciněji. Jedním z důsledků tohoto trendu by mohl být nárůst podílu „chudých vysokoškoláků“ mezi „pracujícími chudými“.

Rýsuje se u nás A-tým a B-tým vysokoškoláků?

Projekt společnosti vzdělání předpokládal, že vzdělání (zejména to vysokoškolské)

bude vcelku spolehlivou zárukou toho, že jeho držitel vstoupí mezi úspěšné střední vrstvy.

Hranice mezi úspěšnými a neúspěšnými se však stále zřetelněji rýsuje přímo v rámci souboru vysokoškoláků. Lze to vysledovat v empirické rovině za pomoci již miněných objektivních a subjektivních statusových ukazatelů.

Z hlediska naznačené typologie Randalla Collinse můžeme u nás aktuálně téměř 60 % řídicích pracovníků zařadit do A-týmu úspěšných. To znamená, že v porovnání s jinými vysokoškoláky jsou jen málo ohroženi nezaměstnaností, pobírají nadprůměrné platy a těší se vysoké míře autonomie práce. Do téže kategorie úspěšných můžeme zařadit téměř 70 % nositelů klasických profesí.

Naproti tomu 94 % vysokoškoláků působících v různých sektorech služeb patří z hlediska své úspěšnosti jednoznačně do B-týmu. V případě kategorie, kterou jsme označili jako „technici“, je situace o něco méně jednoznačná. Většina z nich (61 %)

se ocitla v B-týmu, avšak zbylých 39 % proniklo do A-týmu úspěšných⁽¹²⁾.

V našich podmínkách se potvrzují oba předpoklady Dubeta a Martucelliho: na jedné straně vidíme, že část řídicích pracovníků sestupuje na žebříčku úspěšnosti, což patrně závisí na typu firmy, kterou řídí. Na straně druhé část techniků se zařazuje (oproti očekávání Collinse) mezi úspěšné. Jedná se patrně o odborníky, kteří jsou ve svém oboru vysoce kompetentní.

Získáváme tak následující složení obou týmů vysokoškolačků: v tým úspěšných tvoří zhruba třetinu řídicí pracovníci, další třetinu profesionálové a v poslední třetině je dvakrát více techniků než příslušníků služeb.

Naopak B-tým je ze dvou třetin vytvářen příslušníky služeb, techniků je v něm o něco více než řídicích pracovníků, zatímco profesionálové jsou zde zastoupeni jen okrajově.

Vysoce příznačné je složení obou týmů z hlediska zastoupení mužů a žen. Ženy mají na všech stupních vzdělávání – od první třídy základní školy až po poslední ročník doktorského studia – lepší výsledky než muži. V A-týmu úspěšných však zcela jednoznačně převažují muži: řídicí pracovníci téměř výhradně muži, jediné skrze klasické profese (lékařky, právničky, architektky) se mezi úspěšné dostávají ženy, i když v menším počtu než muži.

Naopak v B-týmu jednoznačně převládají ženy: ze dvou třetin je tento tým složen z typicky feminizovaných profesí (školství, zdravotnictví, sociální práce), zbylou třetinu představují absolventi technických oborů, kde studuje více mužů než žen. Nejlépe odměňovanými absolventy těchto škol jsou zpravidla muži, kteří se nám umístili do A-týmu.

Poznámky:

⁽¹⁾ Je nesporné, že je zapotřebí umožnit co nejvyššímu počtu lidí dosáhnout vzdělání co nejkvalitnějšího. Bylo by však iluzí domnívat se, že se tím vyřeší aktuální ekonomické a sociální problémy. Tyto dvě věci spolu bohužel souvisejí jen velmi volně. Blíže je o těchto souvislostech pojednáno v práci Jana Kellera, Lubora Tvrdého (2007).

(2) Jak uvidíme dále, vzdělání chrání své nositele vysoce selektivně. Některé pojišťuje s vysokou spolehlivostí, jiné jen velmi nedostatečně a do budoucna stále méně. Nikoliv náhodou se začíná v některých zemích mluvit o existenci tzv. překárných intelektuálů (Rambach 2001).

(3) Zatímco čtyři pětiny potomků vyšších vrstev studovaly ve Francii od šedesátých let 20. století na vysoké škole, z rodin dělníků to byla méně než čtvrtina.

(4) Mezi taková rizika patří např. riziko studijního neúspěchu, délka studia a náklady na ně, riziko nezaměstnanosti po škole aj.

(5) Použitý dotazník i výsledky provedeného výzkumu lze zhlédnout na následující adrese: <http://knowledge.vsb.cz>

(6) Objektívni status byl zjišťován pomocí indikátorů rizika nezaměstnanosti, výše příjmů a míry autonomie v práci, status subjektivní pomocí indikátorů pocit jistoty pracovního místa, míra spokojenosti a pocit perspektivnosti vykonávané práce.

(7) O něco větší odvalu projevují mladí vysokoškoláci pod 36 let, a muži jsou o něco průbojnější než ženy vysokoškolačky.

(8) Podle francouzského sociologa Roberta Castela (1995) dokonce celoživotní vzdělávání funguje jako nástroj selekce starých a neadaptabilních, jako nástroj, který vyřadí ty, kdo už nejsou recyklovatelní.

(9) Co se týče důvodů, které lidi od dalšího vzdělávání odrazují, téměř polovina respondentů uvádí, že další vzdělávání ke své práci nepotřebují. Rozdíl mezi vysokoškoláky a lidmi s nižším vzděláním je v tomto ohledu velmi málo výrazný.

(10) Typickými zastánci společnosti výkonu jsou američtí sociologové Peter Blau a Otis Duncan (1967). Formulovali ji v dnes již klasické práci, ve které tvrdí, že vliv sociálního původu na dosažené vzdělání bude neustále klesat.

(11) Jedná se zejména o ty, kdo působí v rámci dodavatelských a subdodatelských firem pracujících pro velké firemní giganty. Často pracují jen na částečný úvazek, na smlouvy na dobu určitou, někdy jen dočasně zastupují za někoho jiného.

(12) Technici tak tvoří jakýsi zrcadlový obraz manažerů, jejichž distribuce mezi oběma týmy je přesně opačná.

Literatura:

- BLAU, P. M., DUNCAN, O. D. *The American Occupational Structure*. New York: Wiley, 1967.
- BOUDON, R. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colins, 1973.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Fayard, 1995.
- COLLINS, R. *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York, San Francisco, London: Academic Press, 1979.
- DUBET, F., MARTUCELLI, D. *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Seuil, 1998.
- CHAUVEL, L.: *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*. 2. vyd. Paris: P.U.F., 2002.
- IRIBARNE, P. d' *L'Étrangeté Française*. Paris: Seuil, 2006.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost?* Praha: Sociologické nakladatelství, 2007.
- RAMBACH, A., RAMBACH, M. *Les Intellos précaires*. Paris: Fayard, 2001.
- SENNETT, R. *The Corosion of Character*. New York, London: W. W. Norton, 1998.

Kontakt na autora:

prof. PhDr. Jan Keller, CSc.

Zdravotně sociální fakulta, Ostravská univerzita

Syllabova 19

703 00 Ostrava-Zábřeh

e-mail: jan.keller@osu.cz

2.

OBČAN A EVROPA

OBČANSKÁ SPOLEČNOST A EVROPSKÁ IDENTITA

Petr Sak

Souhrn: Od neolitu vytváří civilizaci biologicky stejný člověk. Všechny civilizační proměny jsou výdobytkem sociálna, sociálních forem informace. Rostoucí komplexita sociálních entit vyvolávala rostoucí specializaci sociálních funkcí včetně řídicí. Důsledkem byl vznik politických elit. Dlouhodobý vývoj člověka a společnosti a aktuální vývoj v důsledku computerizace a informatizace vede k proměně člověka-občana, který se stává ontickou silou pro utváření občanské společnosti. Přírodně historickým procesem je integrace sociálních entit do vyšších celků. V současnosti jsou předmětem tohoto procesu evropské národní státy vytvářející společnou evropskou identitu. Evropský proces má dvě dimenze - vytváření evropské identity a formálně právní dimenzi spojenou se vznikem a fungováním útvárů, vzniklých ústavně právním aktem.

Klíčová slova: občanská společnost, sociální entita, sociabilita, občan, totalita, politická elita, evropská identita

Summary: Civic society and European identity

Human being biologically identical has been creating the civilization since neolith. All civilization metamorphoses are conquest of sociability, social forms of information. Increasing complexity of social entities activated ascending specialization of social functions including governing function. Formation of elite was a result of this process. Long-term human and society development and current development as a consequence of computerization and informatization lead to the transformation of

the human being. Human being turns into an ontic energy for formation of civic society. Integration of social entities into the higher units is a natural historical process. European national states, creating common European identity, are presently subject of this process. European process has two dimensions – creating of an European identity and formally legal dimension connected with the genesis and functioning of formations that originate from constitutionally legal act.

Keywords: civic society, social entity, sociability, citizen, totality, political elite, European identity

Občanská společnost

Již desítky tisíc let se člověk biologicky nezměnil, a přesto vytvořil řadu kultur a lidská civilizace se od neolitických tlup změnila k nepoznání. Co se tedy změnilo, co vytvářelo lidskou civilizaci? S člověkem vstoupily na scénu evoluce nové fenomény. **Sociálně a sociální formy informace překrývají genetické, tj. chromozomové formy dědičnosti** (Lorenz, 1997). Podle Teilharda de Chardin (1990, s. 230) je to, co vzniká spojením a interakcí myslících bytostí, tedy sociálně, v současné době konečnou podobou výsledků evoluce. Člověk jako jedinec a jeho synergická sociální podoba představuje „tu nejsyntetičtější podobu vesmírné látky a v současnosti také nepohyblivější bod této proměňující se látky“ (Chardin, 1990, s. 230). Budeme-li tedy hledat nosné proudy současné evoluce, musíme se ponořit do fenoménů tvoření a reprodukce sociálního a především do utváření a vývoje vztahu mezi jedincem a společností.

Zásadní rozdíl je tedy v tom, do čeho, ve smyslu sociálně, se člověk rodí. Potencialita sociálně neolitické tlupy je v řádech kvalitativně chudší než potencialita sociálně současné civilizace. Biologicky stejný mozek člověka v neolitickém mentálním a sociálním poli je stimulován k rozvoji podněty primitivního přirozeného světa a nízkou komplexitou sociálního systému.

Také akumulované poznání neolitické tlupy a „know-how“ přenosu poznatků na nové členy je na primitivní úrovni.

Od neolitického člověka se trvale rozvíjí sociálně, roste komplexita sociálních entit, diferencují se sociální funkce, dochází k jejich specializaci a v souladu s tím se rozvíjí struktura sociálního systému. Vznikající subsystemy fungují ve vzájemné dynamické rovnováze. Tak, jak se rozvíjí sociálně a společenský systém, mění se požadavky na dítě, ale i jeho možnosti rozvoje. Významnou se stává sociabilita člověka a způsob a dynamika, jak si jedinec osvojí základní sociabilitu a jak ji rozvíjí a kultivuje. Sociabilita představuje průnik či průsečík mezi sociálním a člověkem. Socializací a sociálním zráním předává sociálně a sociální entita jedinci sociabilitou klíč ke společenskému bohatství nashromážděnému stovkami generací a množstvím kultur, které v evoluci procházely lidskou civilizací.

S nárůstem komplexity společenského systému narůstal problém řízení pospolitosti, komunity, společnosti. Vznikla specifická řídicí funkce, jejíž personifikací se stali jedinci, kteří se stali nositeli moci a z celku sociální entity se postupně vyčleňovali. S růstem komplexity systému se měnila i mocenská – politická dimenze sociální entity, která obsahuje strukturální rozložení moci, způsob distribuce a redistribuce moci a instituty politického systému.

Mocenské subjekty jsou puzeny k chování přinášejícím moc, zajišťující její udržení a neustálý růst. V jednání politických subjektů se prolíná společenská funkce politiky, kterou je integrace společenských subsystemů, prvků sociální struktury a jednotlivých regionů, s parazitováním politických elit na společenském produktu. V historii společenských systémů můžeme pozorovat neustálé proměny forem a podílu těchto dvou dimenzí při zachování jejich podstaty. Parazitismus elit byl v historii vždy příčinou revolucí a převratů, jejichž výsledkem však byla pouze větší či menší modifikace složení elit a zachování podstaty jejich chování. Na základě těchto zkušeností vznikl slogan, že revoluce jsou proto, aby vše zůstalo při starém. Vždy znovu a znovu očekávají účastníci revolucí změnu a vždy znovu a znovu jsou zklamáni a hovoří o ukradené, odcizené či ztracené revoluci.

Pokud by moc byla rozložena ve společenském systému homogenně, tak by neexistovala politická elita. Politická elita vzniká redistribucí moci a její koncentrací u úzké skupiny lidí. Tato skupina proto musí dobrovolnými či nedobrovolnými prostředky proměnit přirozené plošné mocenské rozložení a přivlastnit si, „odcizit“ jedincům většiny společnosti jejich „kvantum“ moci. Základ politického systému se reprodukuje s dvěma póly. Jeden pól představuje politická elita a na druhém pólu je většinová společnost „odcizené moci“. Mezi těmito dvěma póly se pak vytváří politická kultura a probíhá politický život.

V historii lidstva můžeme pozorovat proměnu politické dimenze sociální entity ve směru určitého rozvolňování jejich pólů. Moc politického pólu představovaného politickou elitou historicky stále klesá, a přitom se početně rozšiřuje. Druhý pól odcizené moci, modální člen většinové společnosti, je stále méně závislý na politické elitě a má stále větší vliv ve společnosti a na reprodukci elity. Příčinou i důsledkem je jeho proměna v růstu vzdělanosti, racionality, individualizace, aktivity a odpovědnosti.

Podobně jako v oblasti flóry můžeme pozorovat tendenci zvratu kultivaru v jeho původní planou formu, také v politické oblasti vidíme u politických elit snahu o recidivu do předchozích stavů. Uveďme příklad. Formálně ještě existuje řada dědičných monarchií. Jejich statut má však spíše symbolický charakter a demokracie není v zemích dědičných monarchií v zásadě jiná. Odlišná je situace v zemích, které žádný statut dědičné monarchie nemají, ale v reálném politickém životě se k principu jakési dědičné kvazi monarchie vracejí. V Koreji se po Kim-Ir-senovi stal novým nejvyšším představitelem jeho syn Kim-Čong-il. V USA, zemi, která se považuje za tak dokonalou demokracii, že musí jiným zemím tuto demokracii exportovat, se stal po Georgi Bushovi seniorovi prezidentem jeho syn Georg Bush junior. Stal se prezidentem proto, že prokázal ve službě vlasti mimořádné schopnosti a je mimořádně kompetentní, vzdělaný a inteligentní, anebo proto, že jeho otec byl šéfem CIA, viceprezidentem a prezidentem USA? Velkou šanci stát se budoucím prezidentem USA má manželka bývalého

prezidenta Hilary Clintonová. Více než dvacet let by tak vládli v USA příslušníci dvou rodin. Co uvedený fenomén vypovídá o společnosti a o politickém systému největší a nevyspělejší demokracie?

Také je snaha ze strany elity zvrátit vývojový trend stále většího rozhodování, stále většího počtu jedinců většinové společnosti. Děje se tak prostřednictvím médií, které jsou v rukách elity. Média velmi sofistikovaně manipulují lidmi a nejen jim vtiskávají do mysli postoje, názory a mínění, ale programují je na plytký životní způsob konzumu a komerce. Po Aristotelově „zoon politikon“, „homo economicus“ máme nyní „člověka konzumního“.

Každá forma přestane být v evolučním toku jednou relevantní a adekvátní pro dosaženou úroveň sociální entity. Sociální systém se vyvíjí v jednotlivých funkcích a subsystémech nerovnovážně, ale současně má tendenci k dynamické rovnováze, k vyvažování jednotlivých částí ve prospěch fungování celku. Konec konců takto funguje celý planetární systém života. Vývoj celku a komplex subsystémů vytváří tlak na jednotlivé subsystémy a funkce, které nejsou v harmonii, jsou dysfunkční.

Také konkrétní forma politického uspořádání sociální entity ztrácí vývojem entity svou funkčnost a dá se říci i svou přirozenou legitimitu. Tento stav ztráty relevance charakterizují čím dál častější fluktuace od naplňování její funkce vzhledem k sociální entitě, přičemž flukтуаční výchylky od optimálního stavu jsou stále větší. **Dlouhodobý evoluční trend poklesu moci politické elity a posilování moci modálního jedince majoritní společnosti je vyplňován regresními fluktuacemi.**

Podívejme se na fenomény, které vypovídají o erozi demokracie a fluktuaci od relevantního stavu:

- **privatizace státu.** Stát je sofistikovaným nástrojem společnosti pro její organizaci, k zabezpečování společenských funkcí ve prospěch společnosti a všech jejích členů. Postupně však dochází k privatizaci státu ve prospěch korporací, resp. ekonomické a politické elity. To, čemu se říká národní zájem a politika zajišťující tento národní zájem, je ve skuteč-

nosti zájmem elit, nikoliv však zájmem celku sociální entity a většiny jejích členů;

- **prolínání politického systému a organizovaného zločinu;**
- **eroze morálního systému a spirituality;**
- **deformovaný výběr vůdců.** O moc ve zvýšené míře usilují jedinci, které F. Koukolík (1996) nazývá deprivanty. Jedná se o jedince s narušenou psychikou, nebezpečné sobě i svému okolí. Ve společnosti se postupně vytvořily sociální a politické mechanismy negativní selekce, které na vrchol politické moci přivádějí jedince deformované sociability. Došlo k utváření mechanismů, pomocí nichž jedinci z většinové společnosti pronikají mezi politickou elitu a mechanismů, které z politické elity vynesou jedince na vrchol politického rozhodování, a tedy moci. Tento moment se stává pro existenci sociální entity stále rizikovější.

Modální jedinec

Tak, jako se vyvíjel jeden pól politického systému, politická elita, vyvíjel se i druhý pól – modální jedinec většinové společnosti. V rámci rozvoje jeho sociability roste také jeho kompetence reflektovat sociální jevy a procesy, analyzovat je a rozhodovat ve věcech veřejných. Současně roste i jeho sebevědomí a ochota angažovat se ve věcech veřejných.

Vztah mezi lidskou individualitou a sociální entitou a vývoj tohoto vztahu patří k nejvýznamnějším prvkům současné evoluce. To se týká také řídicí funkce a rozložení moci. Vývoj i současný stav obsahuje nejrůznější fenomény a procesy, které působí pro i proti politické emancipaci jedince. V počátcích sociální pospolitosti byla pospolitostí vybraným jedincům částečně předána moc, částečně se ji sami zmocnili. Tak vznikla politická elita, která se vyznačovala kompetencemi potřebnými pro přežití celé pospolitosti. Vývoj politické elity se však dostal do fáze, kdy nedisponuje ani hodnotami, ani kompetencemi potřebnými pro život a rozvoj pospolitosti – společnosti. Svou exkluzivní pozici ve společnosti využívá pro parazitování na

společenském produktu. Politická elita a její funkce zplaněly a jsou pro evoluci společenských systémů, sociálna a evoluci dysfunkční.

Komplementárně k tomuto procesu probíhá vývoj modálního jedince. Tento vývoj má obecný rozměr a rozměr rozvoje sociability. Ukažme si dynamiku změn na jednom znaku. Za poslední dvě až tři generace došlo k explozivnímu nárůstu vzdělanosti. Z minimálního podílu žen se středoškolským a vysokoškolským vzděláním se česká společnost posunula do situace, kdy ženy jsou v nejmladší generaci vzdělanější než muži a systematicky pronikají do všech oblastí života společnosti a tedy také proměňují sociálno a sociální entitu.

S růstem vzdělanosti a informovanosti se rozvíjejí také specifické dovednosti člověka potřebné pro život ve společnosti. **Ve vztahu mezi modálním člověkem a společností vidím vzájemnou vybalancovanost. Posuny v sociabilitě jedince vytvářejí tlak na posuny ve společnosti a naopak. Proto občanskou společnost vnímám jako určitou vývojovou fázi vývoje sociální entity i k ní příslušejícího modálního jedince. Základem občanské společnosti je dosažení takové úrovně modálního jedince, kdy disponuje ontickou silou při vytváření sociálna.**

Zcela novou situaci ve vývoji jedince i sociální entity vytvářejí nové informační a komunikační technologie. V úhrnu jejich působení je computerizace společnosti a převádění civilizace do digitální éry. Digitalizuje se životní pole a životní styl člověka a vzniká planetární člověk, který vedle přirozeného světa žije v kyberprostoru a virtuální realitou. Zaniká odvěká informační asymetrie mezi politickou elitou a většinou společnosti.

Politiky stále hojně používaný argument, že musejí rozhodovat politici, a ne občané, protože nejsou informovaní a kompetentní, informační bohatství internetu vystavuje do „autu“. Přesto ho politici stále používají a stávají se v očích poučeného občana směšnými. Uveďme jen jeden příklad. Na vládních stránkách k radarové základně můžeme číst text politika, který opakovaně mluví o nekompetentnosti českého občana. O radarové základně říká: *„Jedná se o systém protiraketové obrany, který má působit proti balistickým střelám s nějakým nosičem,*

bud' nukleárním, nebo jiným, a ta hrozba toho, že ty zbraně budou k dispozici i režimům, které je mohou použít, což by mohl být například Írán, se významně zvyšuje v čase." (Mirek Topolánek, předseda vlády a ODS; zdroje: ČT 1, 21.1.2007, webové stránky MO ČR.)

Profilování sociability modálního jedince ve směru k sociální entitě nazývám utvářením občana⁽¹⁾. Postupně přestává být objektem a konzumentem rozhodování politické elity a získává ontickou sílu k produkci sociální ve své sociální entitě. **Občan je tvořící silou nově se utvářející občanské společnosti, která je výsledkem dlouhodobého evolučního trendu v dimenzi sociální, tedy oslabování moci politické a ekonomické elity a vzrůstání moci občana většinové společnosti. Dochází tak k překonání odcizení občana od rozhodování.**

Tak, jak vzniká autentická občanská společnost, komplementárně přichází i moc politická elita. Toho si je pochopitelně vědoma a na nebezpečí reaguje. Jeden politik to vyjadřuje slovy: *„Pravicový politik podporovat ‚občanskou společnost‘ jako koncept uspořádání společnosti nemá. To neznamená, že nemůže podporovat konkrétní aktivitu nějakého občanského sdružení. Nejenže může, ale také to v praxi mnoho pravicových politiků, včetně mne, dělá. Nikdy ale nemůže přistoupit na to, že ‚občanská společnost‘ by měla generovat politickou vůli nebo konkrétní politickou akci. Nemůže rovněž přistupovat na to, aby na bázi ‚občanské společnosti‘ byly vytvářeny alternativní mocenské struktury.*" (Fajmon, 2007).

Vedle přímého odmítání druhou taktikou politické elity je snaha dostat úsilí o utváření občanské společnosti pod kontrolu. Kromě autentického proudu snah o občanskou společnost existuje kvazi občanská společnost, kontrolovaná státem a politickou elitou či přímo jimi vytvářená. Existují názory, že nadnárodní korporace jsou skryté u vzniku a financování některých občanských organizací a iniciativ včetně těch, které jsou vůči těmto korporacím kritické. Jedná se však o řízenou kritiku, která se nezabývá podstatou činnosti korporace. Ekolog Petr Kužvart (2006) k tomu říká: *„Omezují své aktivity (občanská sdružení) a podléhají lákání soukromého sektoru. Myšlenka, že když budou rozumné a budou se věnovat neškodným věcem, tak se jim nasype, získává na*

lákavosti. A tak se například významná původně environmentální nadace velmi úzce a zcela netransparentně napojí na velkou, nadnárodní stavební a developerskou firmu a propůjčí se k účinkování ve firemních, krotce a účelově ozeleňovacích kampaních. Očekává za svou spolupráci a ‚rozumnost‘ výrazný růst svého kmenového jmění, a tedy i vlastní rozvojovou perspektivu do budoucna.“

Další proud kvazi občanské společnosti vzniká vymezením podmínek pro získání grantů a projektů. Subjektem, který může získat dotace, je občanské sdružení, a tak na základě takového podnětu vznikne s cílem získat peníze subjekt „občanské společnosti“.

V české společnosti představují přímo modelové přístupy k občanské společnosti dva vrcholové představitelé politické elity – Václav Klaus a Václav Havel.

Václav Havel je znám jako stoupenec nepolitické politiky a občanské společnosti. Jako nic není u Václava Havla jednoznačné a přímočaré, tak je tomu i v případě občanské společnosti a nepolitické politiky. Václav Havel má kvazi monarchistický přístup, nechce vstupovat do politické soutěže, ale chce mít vliv na zásadní společenské rozhodování. Jeho politický rukopis obsahuje protikladné působení, zjevné a skryté, protikladnost je i v jeho jednotlivých následných krocích. Dalším znakem jeho rukopisu je kuloárové působení prostřednictvím druhých.

Občanská společnost je pro Václava Havla nástrojem proti něčemu (politickým stranám a jednotlivým politikům). Jako projevy občanské společnosti vyzdvihoval různé výzvy a petice. Je však otázkou, nakolik je projevem občanské společnosti výzva, pod níž je z 20 signatářů podepsáno několik bývalých kancléřů. Pochopitelně i oni jsou občané, ale ...

V toku života společnosti se objevují události, které jsou jakýmsi zauzlením řady společenských procesů a promítnutím živých a aktuálních sociálních fenoménů do konkrétní události. Analýzou takovéto události lze pak reflektovat a analyzovat skrytou rovinu společenských procesů. K takovým událostem patřila krize ČT a v současnosti kauza americké radarové základny. Tato událost se stala podnětem k vynoření autentic-

ké občanské společnosti. Tento životní projev občanské společnosti nebyl iniciován a není financován státem, politickou stranou ani politikem. Očekával bych, že z takového projevu občanskosti a občanské společnosti bude stoupenec občanské společnosti, jako je Václav Havel, nadšen. Reakce Václava Havla je však překvapivá až šokující. Nejpregnantněji své názory na občanskou iniciativu „Ne základnám“ a projevy občanské společnosti vyjádřil v rozhovoru pro německý časopis *Süddeutsche Zeitung*.

Süddeutsche Zeitung:

„Ale v Čechách je proti radaru ostrý odpor.“

V. Havel:

„Když se proti tomu u nás zdvihají hlasy, jsou to skrz naskrz nedůvěryhodné a pokrytecké hlasy, protože ve zmíněném vojenském prostoru byly dříve dvacet let celé divize cizích vojáků totalitního státu a nikdo proti tomu nikdy neřekl ani hlásek. A když lidé mají svobodu, začnou reptat proti radarové kouli v Brdech. Mně to připadá tak čecháckovské, tak pokrytecké a tak smrduté. Teď se k tomu chce každý vyjadřovat, jestli tyhle rakety také trefí ty rakety, které mají trefit, kolik to bude stát daňového poplatníka a zda ten celý systém není přebytočný. Dělal si starosti, aniž by museli za to zaplatit jedinou korunu. Tento systém se vyvíjí už patnáct let a když na něj Američané vydali své miliardy, tak taky bude fungovat. Ale víc než tyto odborné věci mě zajímá morální stránka tohoto českého postoje, tato tradice – zda vždycky budeme těmi, kteří pokaždé čekají, jak věci dopadnou, anebo se budeme na všeobecné bezpečnosti a obraně podílet. A nejzajímavější je, že někteří politikové přicházejí s tímto nedovařeným argumentem: souhlasili by, kdyby byl radar součástí obrany NATO. Protože je to ale jen bilaterální záležitost, tak s tím souhlasit nemohou. Je to ale technická záležitost, že tento systém zatím nelze včlenit do systému NATO. Nejvíc mě ale baví, že se na NATO vymlouvají lidé, kteří předtím byli proti členství České republiky v Severoatlantické alianci. Teď se jim NATO hodí.“

(Havel, 2007)

Z rozhovoru a z dále projevovaných aktivit Václava Havla vyplývá, že je pro občanskou společnost a pro občanské

iniciativy, pokud jsou výrazem jeho zájmů. Jde tedy o účelové využívání až zneužívání kategorie občanské společnosti.

Václav Klaus své postoje k občanské společnosti vyjadřuje přímočaře. Je však otázkou, nakolik se jeho kritická vyjádření týkají autentické občanské společnosti a autentických občanských iniciativ, a nakolik se vztahují k účelově produkováným iniciativám jako účelovým nástrojům politických subjektů. Z vyjádření ke konkrétním iniciativám bych se přikláněl k názoru, že odmítavé reakce Václava Klause se týkají spíše účelových kvazi občanských iniciativ. Příkladem instrumentálních občanských sdružení mohou být sdružení zaměřená na produkci „barevných revolucí“. Řada jedinců několika národností, profesionálů na revoluce, vytvoří množinu občanských sdružení, které čerpají finance z různých nadací. Organizace barevných revolucí prostřednictvím občanských sdružení za peníze řady nadací je pro tyto specializované manažery velmi výhodný byznys. Taková sdružení však nepovažují za projev autentické občanské společnosti.

Ukazuje se, že tradiční politický systém se vyčerpал a reálně nefunguje, stává se pouhou proklamativní demokracií, zatímco reálná moc funguje skrytě, mimo „demokratická pravidla“. Ilustrací fungování moci „za oponou“ je například celá kauza „Čunek“.

Posun v jednotlivých subsystémech společnosti, **nástup nových informačních a komunikačních technologií, vedoucí v úhrnu ke komputerizaci společnosti, a proměna člověka vytvářejí tlak na hledání nového politického systému, který by lépe odpovídal informační společnosti 21. století.** To jsou pohyby uvnitř sociální entity, která vzniká a reprodukuje se v interakci a spolupráci jednotlivých individuů jako jejich nadstavba.

V dalším vývoji vidím dvě linie. Jedna linie představuje **rozvoj občanské společnosti a rozpouštění politických elit. Tato linie je spojena s rozvojem informační společnosti a sociability člověka 21. století jako planetárního člověka. Druhá linie představuje rozvoj všech možností nových informačních technologií k manipulaci lidmi a k vytvoření skryté totality.**

Evropská identita

Integrace jednotlivých sociálních entit je přírodně historický proces, který probíhá od vzniku člověka a lidské civilizace. Ve vývoji člověka a lidské civilizace vidíme tendenci ke stále širším a strukturovanějším celkům, od původních rodů a kmenů k národním státům. Od tlupy prvobytně pospolné společnosti po národní státy roste na území Evropy velikost sociálních entit, spolu s komplexitou jejich systémů. Tato integrace je historií nesená různými procesy, ekonomickými, ale i vojenskými, jejichž význam se s vývojem člověka mění. Je výrazným pozitivem, že po tragických zkušenostech, které Evropa má s dvěma světovými válkami, integrační proces je výsledkem všeobecného mírového konsensu evropských národů.

Mluvím-li o evropské integraci, rozlišuji dvě roviny tohoto procesu. Obecnější rovinu představuje civilizační integrace jako přírodně historický proces. Za jeden ze znaků civilizačního vývoje můžeme považovat rozpínání životního pole ve všech jeho složkách, tedy rozpínání sociálního, mentálního i biologického pole. Rozpíná se pole společností, kultur ale i člověka jako individua. Rozpínání je výsledkem energetické a hmotné interakce, mentálního a sociálního přesahu za hranice tradičního bytí. Vývoj lidské civilizace nyní dospěl k bodu dalšího kvantitativního a kvalitativního zvratu, k vytvoření vyšších civilizačních celků nad národními státy. V tomto smyslu představuje současná situace bod či úsečku na trajektorii vývoje lidské civilizace. Evropská integrace je součástí tohoto přírodně historického procesu.

Obecnější rovinu vyjadřující přírodně historický proces nazývám evropeizací, vytvářením nové evropské identity v evropském sociokulturním prostoru. V současnosti probíhá a v nejbližší budoucnosti bude dále probíhat kulturní, intelektuální a politické zápolení o obsah nové evropské identity. Osvícenější Evropané usilují o takovou evropskou identitu, která v sobě bude obsahovat bohatství jednotlivých národních kultur a národních identit, a současně identita bude zahrnovat univerzální vrstvu jako průnik národních kultur a nově se utvářených

sociokulturních hodnot. Evropa bude znamenat jednotu v rozmanitosti. Tato varianta znamená uchování celého kulturního dědictví. Evropa znamená velký kulturní přínos pro světovou kulturu jak v dosavadním vývoji, tak v současném stavu evropské kultury.

Kulturní rozmanitost na relativně malém prostoru Evropy je nezastupitelnou hodnotou budoucího globalizovaného světa. Tato vývojová varianta se však nemusí automaticky prosadit. Evropa se také může vyvinout do podoby, kterou bych nazval „macdonaldizace“ Evropy. Pod tlakem masové kultury, globalizace a nesprávně nastavených politických procesů se může formovat společnost na úrovni „nejnižšího společného jmenovatele“. Z hlediska českého vlivu na proces utváření evropské identity jsou významnější tzv. „euroskeptici“ či „eurorealisté“, než „eurolokajové“.

Druhá rovina integračního procesu vyplývá z přírodně historické dimenze a představuje institucionálně-formální stránku, která je naplňována ústavně právními akty, jako jsou smlouvy, referenda, právní řád apod. Výsledkem je nadnárodní útvar Evropská unie. Evropská integrace na formální rovině je logickou projekcí přírodně historického civilizačního procesu do sociálního časoprostoru Evropy. Vlastní integrace mohla být zahájena dříve či později, v tomto smyslu existuje určitá volnost, avšak samotný proces je zákonitý.

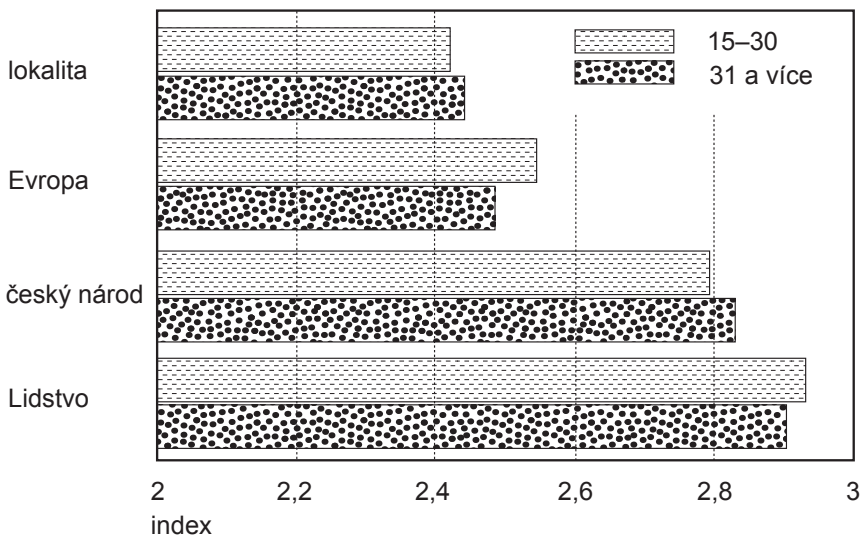
Obě roviny integračního procesu formálně institucionální a evropská identita mají svou vlastní temporalitu, oba procesy probíhají vlastním odlišným tempem. Z neresppektování jedinečnosti temporality obou procesů eurobyrokraty a politiky vyplývají různá napětí a konflikty.

Identita sociální entity je konzistentní neinstitutcionální, neformální, entitě imanentní sociokulturní řád hodnot, norm, idejí, postojů, názorů, znalostí, který je vymezen vůči jiným sociálním entitám a je sdílen většinou svých členů. Evropská identita je konkretizací tohoto vymezení. Podobně jako morálku ani identitu nelze stanovit formálním právním aktem. Tak jako jiné sociální identity evropská identita je svým způsobem „živá“, to znamená, že je v pohybu, neustále se definuje

a redefinuje reálnými sociálními procesy. Evropská identita má strukturu s řadou dimenzí. Jednou z dimenzí je reflexe historie Evropy a jednotlivých zemí v historickém vědomí. Pohyb v utváření evropské identity je například dán odlišnou reflexí historických událostí v jednotlivých zemích, odlišným historickým vědomím. Konfrontace jednotlivých pohledů na historické události a na evropskou historii je pohybem formujícím evropskou identitu. Konkrétním příkladem je osobnost Jana Husa, který je významnou součástí české identity. V reprezentativním českém výzkumu (srov. Sak, 2000) ve spojení s určitou metodikou se Jan Hus umístil na prvním místě žebříčku nejvýznamnějších duchovních osobností. Teprve těsně za ním se umístil Ježíš. Současně však v Evropě s židovsko-křesťanskými kořeny existuje Husovo označení jako kacíře a jeho upálení. Přestože se jedná o téměř šest set let starou událost, tvoření evropské identity oživilo tuto událost a římskokatolická církev formálním aktem modifikovala pohled na Jana Husa. To jsou pohyby uvnitř utváření evropské identity.

Existují také názory na utváření evropské identity ve smyslu „vítěz bere vše“, to znamená, že nejsilnější národ formuje evropskou identitu. Tento názor je pro humanistickou moderní Evropu nepřijatelný. Podobně nelze očekávat, že evropskou identitou bude součet národních identit. Také nelze odhlasovat, jako se to stalo u kulturních památek, co z kterého národa přejde do evropské identity. Evropská identita nebude v žádném případě mechanicky utvořeným průnikem jednotlivých součástí Evropské unie. Podíl v evropské identitě bude odpovídat síle sociokulturní historie, současnému kulturnímu a sociálnímu stavu prvku (národa) Evropské unie a demografické a sociokulturní vitalitě jeho populace. K tomu patří i chování politické reprezentace jednotlivých států. Za negativní považuji vzorec chování politika, který bych nazval jako „servilní jednosměrný byrokrat“. Do komunikace vstupuje bez sociokulturního obsahu vlastní národní entity a rozhodnutí a výkony anonymních bruselských byrokratů „uctívá“ jako nové náboženství – „evropanství“. Bruselské směrnice jsou pro něho sakrálním 21. století a jejich prosazování postmoderním „náboženským rituálem“.

Naopak ve fenoménu vlastenectví, hodnotách národní kultury a v respektování a žití v kořenech národní identity vidí někteří politici „čecháčkovství“ bránící evropanství. K dešifrování tohoto rozporu ve vztahu vlastenectví a evropanství jsem realizoval empirický výzkum. Snažil jsem se postihnout význam sociálních entit různé úrovně pro člověka a vztahy mezi těmito entitami.

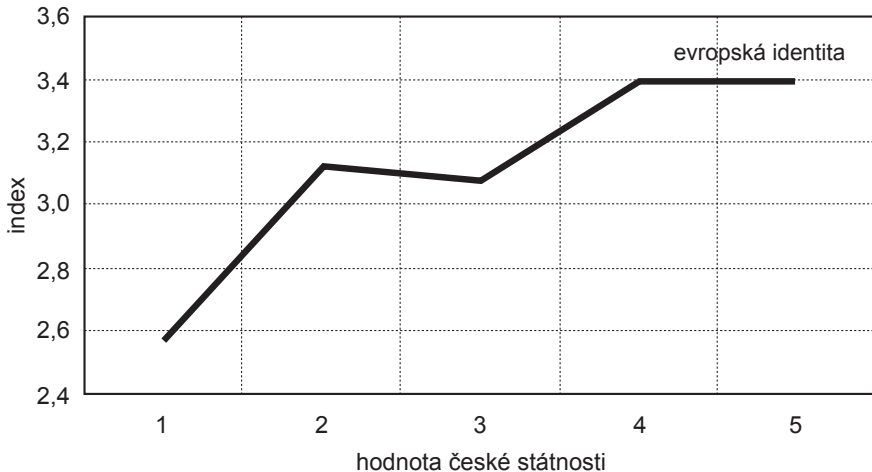


Graf 1. Význam sociálních dimenzí ve věkových skupinách, 2001 (1 – minimum, 5 – maximum)

Vztahování se jedince k různým rovinám sociální skutečnosti jsme se pokusili postihnout otázkou, která zjišťovala, nakolik je jedinec ochoten věnovat svůj čas a energii ve prospěch uvedených sociálních entit. Jedná se o zjednodušující projekci, nicméně vyjadřující hodnotový postoj. Ten byl vyjádřen na pětistupňové škále a spočítán index pro sociální a věkové skupiny k jednotlivým entitám. Graf 1⁽²⁾ srovnává význam čtyř rovin pro mladou generaci a starší populaci. Výrazný předstih preferencí „lidstva“ před národní rovinou naznačuje, že pro českou společnost není problémem nacionalismus. Spíše by

výsledky otvíraly otázku, zda Češi nemají problémy s vlastenectvím.

Význam jednotlivých vrstev sociální skutečnosti je pro mladou generaci i starší populaci zhruba stejný. Na prvním místě je celek lidstva, následuje Evropa, český národ a lokalita. Mládež více preferuje lidstvo a Evropu, pro starší generace má ve srovnání s mládeží poněkud větší význam český národ a lokalita.

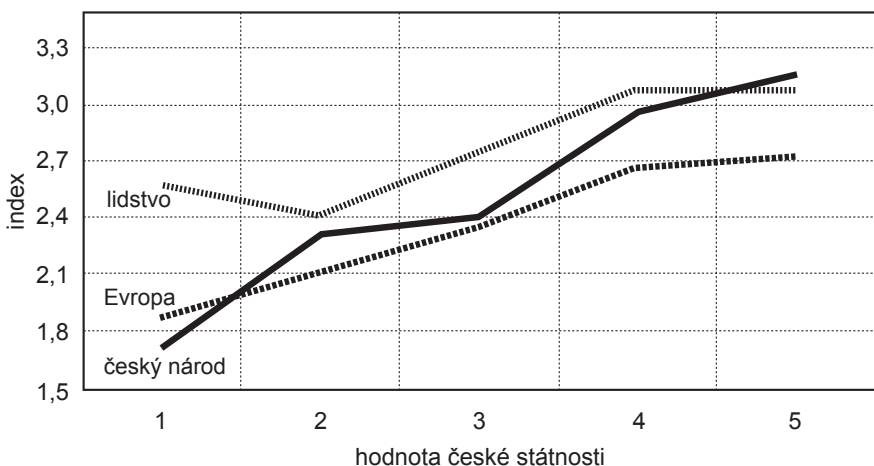


Graf 2. Hodnota české státnosti a evropanství; mládež 15–30 let

Výzkum přináší poznatky, že protiklad vlastenectví a evropanství reálně neexistuje. Je patrná závislost mezi významem české státnosti a chápáním „utváření evropské identity“ jako vyššího stupně společensko-historických procesů probíhajících uvnitř evropského sociokulturního prostoru (graf 2).

S růstem hodnoty české státnosti mají respondenti kladnější postoj k vyšším sociálním entitám jako je Evropa a lidstvo (graf 3).

Nejvýraznější stoupenci české státnosti mají také nejpozitivnější postoj k českému národu, českému státu, k Evropě a lidstvu. Výsledky výzkumu ukazují soulad mezi českým vlastenectvím, evropskou identitou a chápáním evropanství jako kvalitativně nové vývojové fáze uvnitř evropského



Graf 3. Postoje k sociálním entitám v závislosti na hodnotě české státnosti; mládež 15–30 let

sociokulturního prostoru. Mladá generace se k evropské integraci staví ještě příznivěji než starší generace. Preferuje však spíše konkrétní pragmatickou stránku evropského procesu, jako je usnadnění cestování a pracovní možnosti. Střední a starší generace více akcentují kulturní a společenský rozměr evropského procesu. Vlastenectví a hodnota české státnosti na jedné straně a hodnota evropanství vzrůstají pro jedince s jeho vzdělanostní úrovní. S růstem vzdělání roste reflexe významu národní kultury i významu evropanství.

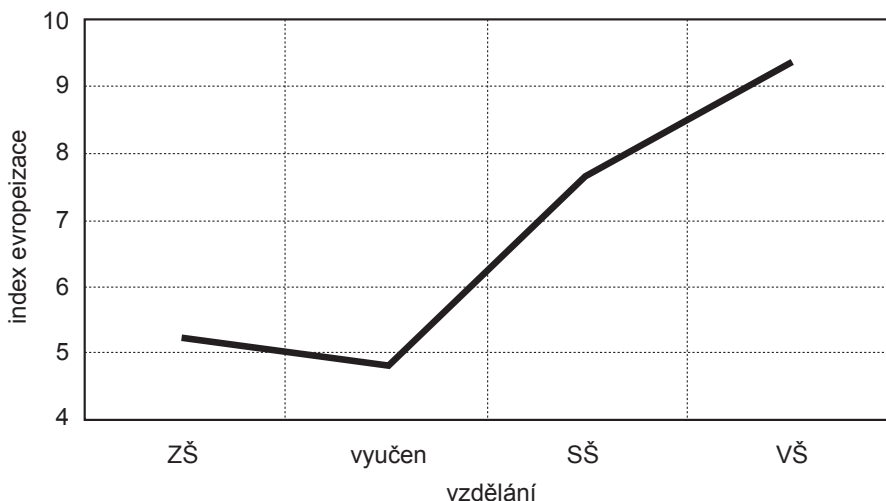
Výsledky výzkumu potvrzují, že proces sociálního zrání obsahuje proces osvojování si sociálního prostoru. Toto osvojování probíhá ve směru od nejintimnějších a nejbližších vazeb ke stále širším celkům. Od rodiny k místní komunitě, k regionu, národu až k evropské identitě. Jde o stupně, které na sebe postupně navazují. V procesu sociálního zrání se rozšiřuje sociální časoprostor, k němuž se jedinec vztahuje. V rámci sociálního časoprostoru, k němuž se jedinec vztahuje, jedinec myslí, jedná, plánuje. Sociální časoprostor se rozšiřuje v závislosti na socio-kulturní a vzdělanostní úrovni. Je proto logické, že jedinci, kteří se identifikují s „evropskou společností“, či jinými slovy jejich

sociální časoprostor obsahuje „evropskou identitu“, jsou identifikováni s českým národem, kulturou a s českou státností.

Měření a kvantifikace evropeizace

Digitalizace životního pole výrazně podporuje začleňování do evropských struktur. Proto jsme se pokusili exaktně sociologicky postihnout připravenost na vstup do evropského prostoru. Tento proces a pozici vyjadřující aktuální stav nazýváme evropeizací a měříme ji indexem evropeizace (IE). **Index evropeizace** je tvořen 19 znaky: využití e-mailu, konferencí v rámci Evropy, zájem pracovat v zahraničí, kontakt s příbuznými, přáteli, kolegy v zemích Evropské unie, zemích bývalého východního bloku, zbývajících Evropy, znalost angličtiny, němčiny, ruštiny, francouzštiny, španělštiny, prvního jiného jazyka, druhého jiného jazyka. Získané hodnoty se pohybují v rozmezí od 0 do 38. Znak byl rekódován a hodnoty rekódovaného znaku se pohybují od 1 do 5.

Rozložení české populace podle těchto indexů ukazuje *graf 4*. Ukazuje se silná závislost na věku a na vzdělání. Pouze vzdělání



Graf 4. Vzdělání a evropeizace

lidé mladé a střední generace jsou schopni plně využít přednosti evropského prostoru. Podle grafu v současnosti jsou v procesech evropeizace nejvíce začleněni mladí lidé ve věku 19–30 let, resp. jsou na tento proces nejlépe vybaveni. Prozatím výsledky obou procesů vrcholí ve věkové skupině 19–23 let. Z toho můžeme vyvodit, že fenomény, které sytí oba indexy, se objevují v podstatné míře v české společnosti v posledních letech. K realizaci těchto fenoménů dochází i po celou věkovou skupinu 19–23 let. Lze předpokládat, že se budou objevovat nové možnosti a vznikat nové fenomény a navíc bude stárnout mládež věkové skupiny, která nyní znamená vrchol uvedených procesů. To vše posune míru evropeizace české populace i do vyšších věkových skupin.

Hodnotová orientace a evropeizace

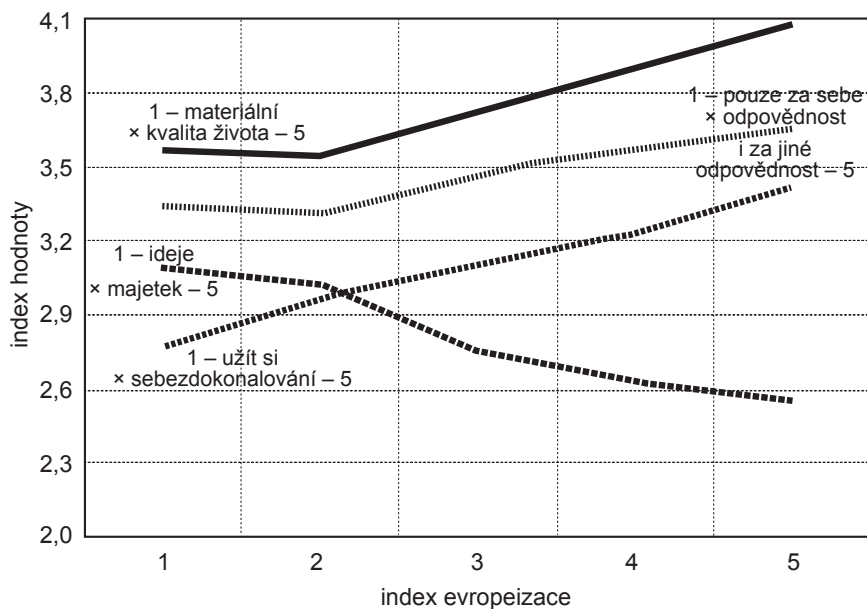
Českou populaci můžeme reflektovat také na základě pozice v procesu evropeizace a analyzovat skupiny populace podle dosažené úrovně evropeizace. Tyto skupiny mají také specifické charakteristiky, na jejichž základě můžeme vyvodit jaké sociální znaky a skutečnosti, proces evropeizace, evropskou integraci a vytváření evropské identity posilují.

Jednou z oblastí, která s vytvářením evropské identity souvisí, jsou hodnoty. Podívejme se, jak hodnotové orientace s evropeizací souvisejí.

U řady hodnot platí silná závislost na míře evropeizace. S růstem indexu evropeizace (IE) roste preference životního prostředí před ekonomickou prosperitou, preference odpovědnosti i za jiné před odpovědností pouze za sebe, kvality života před materiálními hodnotami, bezpečnosti před volným prostorem k jednání, preference sebezdokonalování před užíváním si, preference duchovních a myšlenkových podnětů před smyslovými prožitky, preference myšlenek a idejí před majetkem, preference rozvoje osobnosti před ekonomickými a sociálními jistotami, preference mezilidských vztahů před kariérou, pre-

ference individuálních duchovních aktivit před formalizovanými rituály.

Všechny tyto hodnotové preference mají společný základ, který lze odkrýt. Americký sociolog R. Inglehart dospěl na základě mezinárodních komparativních výzkumů k teoretickým závěrům, v nichž tvrdí, že v moderní společnosti dochází k tiché revoluci, jejíž podstatou je přechod od materiálních k postmateriálním hodnotám. Výzkumy hodnot české společnosti v devadesátých letech ukázaly na protisměrný hodnotový vývoj české společnosti směrem k materiálním hodnotám. Následující graf 5 znázorňuje vývoj čtyř párových hodnot v závislosti na míře evropeizace.



Graf 5. Evropeizace a hodnotová orientace

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že evropeizace znamená zvýrazňování moderní hodnotové orientace ve směru k postmateriálním hodnotám. Tento vztah mezi postmateriální hodnotovou orientací a evropeizací má důsledky pro jedince i pro

společnost. V současné české společnosti jsou nositeli evropského (integrace, evropské identity) procesu jedinci a skupiny s hodnotami posunutými ve prospěch postmateriálních hodnot. Jak bude postupovat evropeizace české společnosti, tak se bude souběžně posilovat postmateriální hodnotová orientace české populace.

K největším hodnotám evropské identity a Evropské unie patří sociokulturní rozmanitost. Pokud se podaří evropská integrace a vytvoření evropské identity se zachováním této sociokulturní rozmanitosti, bude to jeden z největších přínosů Evropy planetární lidské civilizaci.

Poznámky:

⁽¹⁾ Občan je také byrokratická kategorie znamenající příslušnost ke státní identitě. V této stati je občan vnímán v jiném – neformálním významu.

⁽²⁾ Všechny grafy v tomto příspěvku vycházejí z následujících pramenů:

a) *Závěrečná výzkumná zpráva „Informatizace české společnosti v kontextu globalizace a evropské integrace.“ Praha, 2003. Grant MK ČR.*

b) *Závěrečná výzkumná zpráva „Mladá generace na počátku integrace české společnosti do evropských struktur 2002.“ Grant MŠMT ČR.*

Literatura:

FAJMON, H. Občanská společnost. *Revue Politika*, 24. 5. 2007

FISCHER, J. L. *Krise demokracie*. Brno: Svoboda, 1933.

HAVEL, V. Die grösste Gefahr für Europe ist Europe selbst. *Süddeutsche Zeitung*, 27. 4. 2007. Přístupné z: <http://www.sueddeutsche.de/ausland/artikel/952/111841>

CHARDIN, T. *Vesmír a lidstvo*. Praha: Vyšehrad, 1990.

KUŽVART, P. Nynější české poměry a občanská společnost. *Literární noviny*. 14. 11. 2006.

LORENZ, K. *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta, 1997.

POPPER, K., LORENZ, R. *Budoucnost je otevřená*. Praha: Vyšehrad, 1997.

- RIESMAN, D. *Osamělý dav*. Praha: Mladá fronta, 1968.
- REZEK, P. *Filosofie a politika kýče*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1991.
- SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000.
- SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda, 2004.
- ŠMAJS, J., KROB, J. *Evoluční ontologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2003.

Kontakt na autora:

doc. PhDr. Petr Sak, CSc.
Středočeský vysokoškolský institut,
Agentura sociologických výzkumů
e-mail: Sak@mbox.dkm.cz

PROSTŘEDÍ UTVÁŘENÍ EVROPSKÉ IDENTITY

Jitka Skopalová

Souhrn: Evropské identitě, jako jedné z řady vrstev naší identity, předchází vznik vlastní identity. Tvoření vlastní identity chápeme jako proces, v němž subjekt získává informace z okolí, dává je do souladu se znalostmi o světě, které má k dispozici, a aktivně zasahuje do vnějšího okolí, aby ho utvářel dle vlastních potřeb a zájmů. V rámci teorie „sociálně-ekologického vkladu“ plyne, že vytváření identity jedince obecně, tedy i evropské, je závislé na čtyřech oblastech: komunita/kultura (životní prostředí), rodina, škola a ekonomika. Uvedené oblasti mají ve společnosti svou vlastní dynamiku a jsou formativní.

Klíčová slova: vlastní identita, sociální okolí, sociálně-ekologické zóny

Summary: Environment for Creating the European Identity

The European identity, as one of many layers of our own identity, is preceded by the rise of one's own identity. The creation of one's own identity is understood as a process in which individuals gain information from their environment, harmonize it with available knowledge of the world and actively interfere with the outer environment in order to create it according to their own needs and interests. The theory of "social-ecological investment" states that the creation of an individual's identity in general, thus the European identity as well, depends on four areas: community/culture (the living environment), family, school and economics. The areas mentioned have their own dynamism in the society and are formative.

Keywords: One's own identity, social environment, social-ecological zones

Mnohdy čteme a slyšíme, že evropská identita, tedy „loajalita vůči Evropě“, může být v rozporu s národní identitou, jako by tzv. „evropská identita“ bourala koncepci národního státu. Při bližším pohledu zjistíme, že důvodem uvedených názorů mohou být změny duchovních a ekonomických podmínek v materiální základně konkrétní společnosti, tedy změny hospodářství a forem vlády. Uvedené znamená, že mnozí občané, bez ohledu na věk a pohlaví, jsou ve svém jednání ovlivňováni nejen vlastním životem, ale i definovanými podmínkami života konkrétní společnosti.

Jak vzniká evropská identita? Jedná se o velmi pozvolný proces, o významný projev uvědomění si svého evropanství, kterému však předchází vznik *vlastní identity*.

Přikláníme se k takovému chápání identity, ve kterém je *je-dinec vybaven mnoha vrstvami identit – je především sám sebou, cítí však sounáležitost ke všem horizontům mnohovrstevnatosti lidského společenství*. Jde tedy o pochopení životního světa lidí v jeho příslušné struktuře a naplněnosti. To je nejspíše možné, když se sleduje jednak *časová struktura životního světa*, ale také *prostorová struktura*, tj. jak se jeví „okolí“, což lze nejen dobře sledovat, a tím i popisovat, ale je to především konkrétní prostor lidského zážitku. Tvoření osobnosti, vlastní identity, je obecně chápáno jako proces, v němž subjekt přijímá hledáním a „sondováním“ informace z okolí, dává je do souladu se znalostmi o světě, které má k dispozici. a aktivně zasahuje do vnějšího okolí, aby ho utvářel podle vlastních potřeb a zájmů Věra Jirásková (2006, s. 28) uvádí „...neznalost daných kultur... nahrává vzniku nespravedlivých předsudků a nespravedlivého stereotypního vidění“.

S věkem se každý jednatel více či méně dostává dále za hranice svého doposud známého prostředí. V závislosti na vlastním uvědomování si sebe sama odjíždí např. studovat školu nebo za prací mimo své místo bydliště, mimo své „regionální centrum“. Při prvních cestách do zahraničí se seznamuje s místními zvyky, tradicemi, s kulturou, s „odlišným, jiným“ než

se svým „vlastním“. Tím jednak dochází k posilování *identity národní*, především díky její konfrontaci s cizím prostředím, může probíhat i pocit uvědomování si vlastních kořenů, hledání toho, co činí danou osobu příslušníkem „domácí“ společnosti včetně uvědomování si jejích kladných i záporných vlastností. Ale zároveň může vznikat (v konfrontaci s novým prostředím a kulturou) pocit sdílení určitých vazeb s novým prostředím, nastupuje automatická reakce hledání zázemí v již poznaných „svých“ prostředích a společnostech, se kterými se daná osoba identifikuje.

V uvedených souvislostech mluví sociologové o tzv. *koncentrických kruzích identity*. V praxi to znamená, že postupně s věkem, poznáváním světa kolem nás a rozšiřováním hranic prostoru, ve kterém se daný jedinec pohybuje, dochází ke vzniku nových identit. Takto získané nové identity však neznamenají konec těch již dříve získaných (rodinných, místních, národních), ale představují další kruh identity kolem nás samých, který pod sebou zahrnuje i kruhy dříve získaných identit⁽¹⁾

Okolí tedy „připravuje“ předměty, události, procesy a osoby, které především dítě vnímá a s nimiž si při vyrůstání buduje a utváří vlastní svět – přebírá učení se něčemu, ale i „odporuje“ tlaku vnějšího okolí. „Vnímavým a akčním zacházením se sociálním okolím zažije vývoj jednotlivce rozhodující formy ovlivňování: zabraňování nebo podporování, k souvislosti teorie okolí a jednání.“ Uvedené Dieter Baacke (1995, s. 84) nazývá teorií tzv. „sociálně-ekologického vkladu“.

Zatímco sociální psychologie byla dodneška orientována převážně interpersonálně, pokouší se sociální ekologie přijmout věcnou strukturalizaci okolí. Podle této teorie jde o vzájemné ovlivňování, okolní prostředí definuje chování a ovlivňuje jednání, a naopak chování a jednání definují okolí (srov. Baacke, 1995, s. 84). Sociální prostředí je *několikanásobně vrstveno*. Urie Bronfenbrenner (1981), jak uvádí Baacke (1995, s. 85–86), popisuje souvislost okolí a lidského jednání, umožněnou několika faktory:

1. Okolí ovlivňuje rodiče dětí (např. ve slumech, v těsných bytech atd.);

2. zkušenosti rodičů se projevují v jejich názorech, přesvědčcích, možnostech jednání;
3. toto jednání rodičů se projevuje na dětech (např. v tom, zda jsou rodiči podporováni, zda si na ně rodiče najdou čas, nebo ne).

Podle Baackeho (1995, s. 86–87) tím Bronfenbrenner zřejmě zdůrazňuje, že bezprostřední zkušenosti z okolí jsou založeny na podmínkách okolí, které nejsou vždy bezprostřední nebo vůbec viditelně současné. Bronfenbrenner chápe okolí – prostředí jako čtyři ohraničitelné systémy:

1. **Mikrosystém** představuje vzorek činností a aktivit, rolí a mezilidských vztahů, které nejen vyvíjející se osoba = dítě zažívá v dané oblasti života se zvláštními fyzickými a materiálními charakteristickými znaky.
2. **Mezosystém** zahrnuje výměnné vztahy mezi oblastmi života, kterých se vyvíjející se osoba (dítě) aktivně účastní, např. vztah mezi domem rodičů, školou a skupinami kamarádů v sousedství; u dospělého jde pak o vztahy mezi rodinou, prací a okruhem známých.
3. **Exosystém** označuje oblast života nebo několik oblastí života, kterých se vyvíjející se osoba neúčastní sama, v nichž však dochází k událostem, které ovlivňují, co se v její oblasti života stane nebo které jsou tím ovlivňovány.
4. **Makrosystém** vymezuje základní formální a obsahovou podobnost systémů nižšího řádu (mikrosystém, mezosystém a exosystém), které existují nebo by mohly existovat v subkultuře nebo celé kultuře, včetně světových názorů nebo ideologií, které jsou jejich základem.

Budeme-li dále mluvit o „*životním světě*“, který ovlivňuje nejen vlastní, ale i další identity jednotlivce, musí být tento svět vždy představován v historicky proměnlivé konkrétnosti psychické, sociální a společenské ucelenosti, jak ji slibuje chápat zmíněný sociálně-ekologický přístup, se začleněním všech okolí, která nejsou bezprostředně dána a která mají vliv na právě dané okolí: Stejně jako každé dané okolí může ovlivnit jednání lidí v jiných okolicích, a tím i tato okolí prostředí samotná.

Dieter Baacke (1995, s. 87–91), vědom si této skutečnosti, se v prvé řadě zaměřuje na přehledné, dostupné prostory zkušeností jedince, navrhuje z pedagogických důvodů *členit okolí do čtyř sociálně-ekologických zón*, které jsou představovány modelem jako čtyři rozšiřující se soustředné kruhy. To znamená, že původní Bronfenbrennerovu systémovou diferenciaci spojuje vždy s jedním z kruhů, aby naznačil, že se jeho systémově-typologický řád dá spojit s typologickým řádem kruhů jednání (viz níže uvedený diagram).

1. **Ekologické centrum** představuje rodinu, „domov“, místo, v němž se dítě/děti a nejdůležitější bezprostřední vazebné osoby převážně ve dne a v noci zdržují.
2. **Ekologický blízký prostor** je „sousedství“, část města, čtvrt, „místo bydlení“, „vesnice“, místo, v němž dítě navazuje první vnější vztahy, utváří kontakty k funkčně-specifickým *behavioral settings* (jde nakoupit do obchodu, jde si hrát atd.).
3. **Ekologické úseky** jsou místa, v nichž je společenský styk řízen funkčně-specifickými úkoly. Dítě se zde musí učit vyhovět určitým nárokům rolí a využívat určitá prostředí podle jejich definovaných účelů. *Nejdůležitějším místem tohoto druhu je škola*. Patří sem však ale také např. obchody v blízkosti domova, do nichž musí dítě chodit nakupovat, nebo také sportovní a kulturní instituce, které by jako „školák“ již neměl používat jako „odcizené účelu“. Z difuzivity ekologicky blízkého prostoru vstupuje dítě do prostorů *funkční diferenciaci*, které již nepředstavují celkový prostor zkušeností, ale vždy jeden pro určitý úkol, proto pojem „úsek“.
4. **Zóna ekologické periferie** je zónou příležitostných kontaktů, dodatečných neplánovaných setkání, které umožňují ostatní tři zóny, dokonce je i vyžadují. K takovým nevšedním sférám může patřit dovolená, která se tráví u moře, v horách, stručně řečeno: *na jinak neznámém místě s jinými pravidly*. Lze sem však zařadit i dále umístěné možnosti pro trávení volného času, např. kino v centru města nebo starou tovární kůlnu, do níž je vlastně zakázán přístup, a právě proto ji děti vyhledávají, protože si od ní slibují dobrodružství, a nabízí se zde riziko

„thrill“ (zábavy vzrušujícího charakteru), které není dovoleno. Pojem „ekologická periferie“ – „periferie“ proto, že se jedná o výjimky, které jsou možná právě zvláště důrazné.

Jak dále uvádí Baacke (1995, s. 87–91), uvedený *typologický řád kruhů jednání* vychází z následujících domněnek:

- První tři zóny mají pravidelná a nařízená spojení, zatímco čtvrtou nelze odpovídajícím způsobem naplánovat. Řád prvních tří zón odpovídá řádu prostorového vyrůstání dětí.
- K tomuto vyrůstání dochází tím, že pro děti *svět roste*. Nejdříve se děti zdržují v „centru“, tj. výhradně nebo převážně v rodině (v bytě, v určitém pokoji, u matky), potom dobývají „ulici“, hřiště, prostory kolem domu („sousedství“), místo svých her a dovádění; přitom je vždy možný návrat do centra. Později, s návštěvou školy, jsou děti systematicky zaváděny do dalších ekologických úseků. Celistvost světa, v němž dosud žily, se nyní rozpadá na funkčně specifické prostory. Ale ještě stále je dána možnost vrátit se do celistvosti – ovšem již ne v nevinosti prvního začátku.
- Neplatí pouze: *Svět roste*, ale také: *Děti rostou ve světě*. Má to za následek, že se mohou posunout relevance. Pro malé dítě je ekologické centrum a tam shromážděné osoby jediným vztažným bodem. City – naděje, obavy, láska a zklamání, procesy učení – od učení se chodit až po umění mluvit, všechny první činy socializace se uskutečňují zde. *Svět je uzavřený*. Ale již ekologicky blízký prostor přináší rozšíření, vytváří vztahy k novým osobám, především k vrstevníkům, připravuje nové zkušenosti. To se děje vlastně až ve škole. Nyní se mohou orientace změnit: stejně staré kamarádky a kamarádi získávají vedle rodičů rostoucí důležitost, mínění učitele může mnohdy stát proti mínění rodičů. Jedinec se tak uvolňuje z centra a vytváří si při hledání svého já nové *ekologicky blízké prostory*. Psychodynamika zón kontruje kauzálně-lineární výchozí vztah.
- Zóny mají navzájem velkou propustnost, mohou se však také, např. v dobách krize rodiny, ostře navzájem „uzavírat“.

Určité aktivity dětí mohou být prováděny ve všech zónách, např. hry – ačkoli těsnost bytů a funkční určení školy hry často omezuje, takže ekologický blízký prostor zde získává zvláštní význam, jiné činnosti jsou delegovány na určité zóny, např. organizované učení: to se provádí ve škole, koná se jako dodatek, ale také, ve formě školních domácích úloh, v bytě, tedy v centru.

- Čím více volnosti pohybu, šancí ke komunikaci a jednání nabízejí jednotlivé zóny dětem, tím silněji je podporován jejich vývoj v každém ohledu. Okolí chudé na podněty a nepřátelské k dětem brání dětem ve vývoji, stejně jako velké prostory a pestrost bohatá na varianty a nerestriktivní chování dospělých dětem poskytují příznivé hrací prostory pro vývoj.
- Stejně jako může dítě z jednoho světa / úseku světa „vyrůst“, může sociální svět růst rychleji, než je pro dítě příznivé. Individuální růst a růst světa zážitků a jednání by si měly odpovídat, přičemž platí: „Zařazení do výchovných institucí mimo rodinu musí odpovídat ve svém časovém rozsahu schopnostem žít v cizí skupině, které rostou až postupně s věkem dítěte.“ (Baacke, 1995, s. 91)

Podle Sprouta komunikace, jednání a prostorové struktury jsou spolu spojeny tak, že imobilní okolí a pravidla, která jsou v něm institucionalizována, uživatele řídí, přičemž však i on má více či méně možnosti aktivního působení. Neboť vedle faktického prostředí existuje „psychologické prostředí“, které není složeno z věcí, které jsou mimo osobu, spíše se skládá z obrazů a myšlenek, které vznikají z určitého výměnného vztahu mezi selektivně vnímaným prostředím (pomocí smyslového aparátu) a hodnotami, vědomými vzpomínkami a zkušenostmi uloženými v podvědomí (srov. Baacke, 1995, s. 85).

Uvedené upozornění je důležité. Pomáhá vysvětlit, proč mohou mít děti v „pěkných světlých prostorech“ přesto strach (možná s nimi spojují vzpomínky nepříjemného druhu, které se znovu vynořují), neboť psychologické prostředí není produktem pouze aktuálního genetického vnímání, ale zachycuje i vzpomínky, podvědomí, tedy minulost. Příroda, vytvořené

okolí a historie člověka se spojují v jeho vnímání a jednání vždy do něčeho nového, převrstvují se, rozšiřují se nebo se mění.

V rámci uvedené teorie tedy plyne, že *vytváření identity jedince obecně, tedy i evropské, je v podstatě závislé na čtyřech oblastech: komunita/kultura (životní prostředí), rodina, škola a ekonomika. Uvedené oblasti mají ve společnosti svou vlastní dynamiku a jsou formativní.*

Výchozí, klíčovou roli v procesu, kdy jedinec začíná formovat svou osobnost, identitu, však hraje komunita – rodina, ve které žije. Během několika posledních let dochází v Evropě k posunu pojetí rodiny a její interakce v rámci společnosti. Dříve nebyla rodina považována za nezávislou jednotku, která je součástí společnosti, ale za objekt, kam se promítají společenské, politické i jiné změny. Nyní tato koncepce již neplatí. M. D. Quesnell (2002, s. 23) uvádí, že G. B. Sgritta (1989) o rodině předpokládá, že je schopná samostatné akce, nejen reakce na celospolečenské události. Mění se pojetí rodiny převážně z funkčního na spíše strategické, neboť formování identity probíhá v mladém jedinci samotném a projevuje se i na jeho vztazích k vlastní rodině.

Posléze má značný, resp. *zásadní vliv na vytvoření identity osobnosti vzdělávací systém, a jak uvádí Pierre Bourdieu (1998, s. 28–31) cílem výchovných strategií, ať již uvědomovaných nebo neuvědomovaných, je výchova sociálních aktérů schopných důstojně přijmout dědictví sociální skupiny. Kapitál, který dnes převládá, je kapitál školní. Škola dnes ovlivňuje člověka téměř od narození až po adolescenci, dokonce i v do dospělosti. Ve škole navazuje jedinec důležité vztahy mimo domov, každodenně komunikuje se svými vrstevníky i s dospělými, škola se také stává zkušebním polem, pokud jde o schopnosti a dovednosti jednotlivce. Ve výchovně vzdělávacím procesu se dostává jedinec do vzájemných vztahů hned s více lidmi. Podle Bourdieua školní vzdělání (vyjádřené vysvědčením, titulem nebo diplomem) přestává být atributem určitého statusu a stává se pouhou vstupenkou, zakládá právo na další postup ve vzdělávání. Váha školního kapitálu ve struktuře „bohatství“ dětí narůstá stejně jako konkurence mezi rodinami (srov. Dopita, 2007, s. 105–125).*

Rodiče se informují o prestiži či pověsti škol, a tak přímo ovlivňují volbu školy ve smyslu kvality. Funkční požadavek, např. blízkost školy k bydlišti a pohodlné cestování do školy, se dostává na druhé místo. Uvedený fakt však koresponduje v závislosti na společenském postavení rodiny, na její kulturní úrovni, ale také na významu, který školní práci dítěte přisuzují jeho rodiče. Vliv vzdělávacího systému na představy mladých lidí o sobě je zvlášť formativní tam, kde se klade důraz na soutěživost. To platí právě v evropských zemích. Ti, kteří měli v průběhu vzdělávacího procesu nějaké problémy, mohou být považováni za „méněcenné“ a všeobecně se předpokládá, že v budoucnosti mohou selhat (srov. Quesnell, 2002, s. 23).

Podle J. Mansela (1995, s. 303) škola, pokud není chápána pouze jako agentura na zprostředkování znalostí, ale podle celkových konceptů, zahrnuje do procesu vyučování celou osobu s jejími emocemi, přáními, zájmy, nároky a potřebami, by se měla stát místem, v němž se nejen učí pro pozdější život a povolání, ale v němž se žáci zabývají i globálními situacemi, škola se tak může stát místem získávání zkušeností, v níž se učí jak to, co je zajímavé, tak i to, co je prokazatelně důležité pro život.

Rovněž růst a pokles ekonomiky má přímý dopad na identitu jedince. Současná sociologie zmiňuje skutečnost, že dochází i ke konkurenčnímu rozštěpení socializačních mechanismů. Různí socializační činitelé – rodina, škola, masmédiá, ekonomika – vytvářejí protikladné socializační tlaky, a to nediferencovaně a s minimální možností obrany. Jak uvádí Jan Keller (1995, s. 30–46), je ponecháno na jedinci, které z těchto tlaků a do jaké míry bude internalizovat.

Výše zmíněné znamená, že **evropská identita, jako jedna z řady vrstev naší identity, je komplementární s našimi dalšími identitami. Evropská identita, evropanství, není tedy vzdání se dalších vrstev identity, je její součástí, je to přihlášení se k hodnotám svobody, demokracie, rovnosti, pluralismu, nepřípustnosti diskriminace, toleranci a dodržování lidských práv.** Pokud nechceme žít v naprosté izolaci, musíme

se přizpůsobovat okolí. Je nezbytné, aby se i lidé, kteří nikdy neopustili hranice své rodné země, začali cítit z části jako Evropané, a to je mj. i úkolem vzdělání a výuky již od nejnižších tříd.

Uvedené přesně vyjádřil Václav Havel ve své práci *Letní přemítání* (1991): „*Mým domovem je dům, v němž žiji, obec či město, v nichž jsem se narodil nebo v nichž pobývám, mým domovem je má rodina, svět mých přátel, společenské a duchovní prostředí, v němž žiji, mé povolání, podnik či pracoviště. Mým domovem je samozřejmě i země, v níž žiji, jazyk, jímž mluví, duchovní klima, které má moje země a které zpřítomňuje jazyk, jímž se v ní mluví. Čeština, český druh vnímání světa, česká historická zkušenost, český druh odvahy i zbabělosti, český humor – to vše je neodmyslitelnou součástí této vrstvy mého domova. Mým domovem je tedy i mé češství... Mým domovem ovšem není jen mé češství, je jím i mé českoslovenství... Mým domovem je posléze i Evropa a mé evropanství i – nakonec – tato planeta a její současná civilizace a pochopitelně i celý tento svět.*“

Pokud se někdo považuje za Evropana, neznamená to, že se zříká svého národního vlastenectví nebo že odmítá pomoc blízkým příbuzným v nouzi. Objevuje se tak otázka solidarity a ochoty pomáhat svým blízkým, kteří patří do „stejného“ prostředí, je proto klíčovým testem, zda daná identita je silná a opravdová. I v rodinách se stává, že někteří rodinní příslušníci odmítnou pomoci svým bližním. V kontextu evropské integrace se evropská solidarita stala jedním z nosných pilířů. Jejím projevem je i ochota bohatších členských zemí EU financovat rozvoj v méně rozvinutých zemích a regionech unie.

Důležitá je především motivace veřejnosti EU angažovat se v evropském dění, mnozí „evropští občané“ nejsou natolik uvědomělí, aby vedle svého národního občanství byli hrdi i na občanství evropské. Povinnosti vyplývající z členství v EU by měly být vyváženy řadou výhod a onou hrdostí na evropské občanství. Pouze tak bude docíleno naplnění opravdové podstaty evropského občanství, které tak přestane být pouze zneužívanou „vábničkou“ politických elit při přesvědčování voličů o výhodách spojených s členstvím v EU a pokračováním procesu evropské integrace.

Poznámky:

⁽¹⁾ Podobně se dá vysledovat existence koncentrických kruhů identity například na českých krajanech v USA, kteří nezištně a rychle mezi sebou vybrali velké finanční obnosy na obnovu českých území postižených povodněmi v letech 1997 a 2002, i když se již považují za Američany, jejich česká identita je stále vedla pomáhat lidem a prostředí, ze kterého vzešli.

Literatura:

BAACKE, D. *Die 6-bis 12 jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters*. Weinheim, Basel: Beltz, 1995.

BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.

DOPITA, M. *Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007.

HAVEL, V. *Letní přemítání*. Praha: Odeon, 1991.

JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova. Předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006.

KELLER, J. *Dvanáct omylů sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995.

MANSEL, J. *Sozialisation in der Risikogesellschaft: eine Untersuchung zu psychosozialen Belastungen Jugendlicher als Folge ihrer Bewertung gesellschaftlicher Bedrohungspotentiale*. Berlin: Luchterhand, 1995.

QUESNELL, M. D. *Co si myslíme, čemu věříme a kdo jsme*. Praha: Academia, 2002.

Kontakt na autorku:

doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: jitka.skopalova@upol.cz

MULTIKULTURNÍ OBČANSTVÍ

Miroslav Dopita

Souhrn: Společnosti Evropy přestávají být homogenními, národními společnostmi a stávají se společnostmi multikulturními a transnacionálními. Integrace Evropy je ovlivněna multikulturalitou a transnacionalismem, který oslabuje moc národních států ve prospěch globální společnosti. Ukazuje se tak stále více, že vazba mezi národem a občanstvím je historická, nikoli logická. Zaniká řád nacionalistické perspektivy a objevuje se řád transnacionální perspektivy, objevuje se multikulturní pojetí občanství.

Klíčová slova: identita, občanství, multikulturalita, transnacionalismus

Summary: Multicultural Citizenship

The European societies cease to be homogenous, national societies and turn to be multicultural and transnational. The integration of Europe is influenced by multiculturalism and transnationalism that weakens the power of national states for the benefit of the global society. Thus it is more and more visible that the connection between nation and citizenship is historical not logical. The frame of the nationalistic perspective comes to a close and the frame of the transnational perspective arises; the multicultural concept of citizenship comes up.

Keywords: identity, citizenship, multiculturalism, transnationalism

Hledání identity patří k základním motivům politického jednání.

Roger Scruton

Společnosti Evropy přestávají být homogenními, národními společnostmi a stávají se společnostmi multikulturními a transnacionálními. Integrace Evropy je ovlivněna multikulturalitou a transnacionalismem, který oslabuje moc národních států ve prospěch globální společnosti. Ulrich Beck v rozhovoru s Břetislavem Horynou (2007, s. 260) uvádí, že státy se musí v národním zájmu denacionalizovat a transnacionalizovat, tedy vzdát se části své autonomie, aby zvládly své národní problémy v globalizovaném světě. Národní stát se musí internacionalizovat a integrovat do světového hospodářství. Ukazuje se tak stále více, že vazba mezi národem a občanstvím je historická, nikoli logická. Zaniká řád nacionalistické perspektivy a objevuje se řád transnacionální perspektivy. Věra Jirásková (2006, s. 41) v této souvislosti zdůrazňuje, že občan liberálně demokratického státu je držitelem osobních práv, mezi kterými je i právo na svobodnou volbu své identity – partikulární identity vedle identity občana státu. Z těchto důvodů je třeba si uvědomovat, že změnami prochází i konstruování sociální identity a občanství.

Nina Glick Schiller, Linda Basch, Christina Blanc-Szanton (1992, s. 1) vymezují transnacionalismus jako proces, jímž si imigranti budují sociální prostory, které spojují jejich zemi původu se zemí osídlení. Transnacionalismus je tvořen ekonomickými, politickými, náboženskými, sociálními a kulturními sítěmi, zviditelňuje se v různé míře, v průběhu času a napříč prostorem, je důsledkem kulturního pluralismu. Transnacionalismus klade důraz na síly přesahující svými účinky politické hranice, odčerpávající moc územních jednotek na úrovni států a přenášející ji na polycentrickou globální společnost.

Prvky transnacionalismu jsou:

- *vzpomínky*, které cestují – kolektivní (nostalgické) vzpomínky imigrantů na rodnou zemi, touží po obojím, být tady i tam, což stimuluje přenos, transformaci a inkorporuje staré vzpomínky do nových v hostitelské zemi. Vzpomínky trans-

migrantů spouštějí potřebu manifestovat vlastní etnickou identitu. V této souvislosti je zmiňována i teorie cestování (traveling theory), kterou vypracoval Edward Said (1983, s. 226–247). Said uvádí, že teorie cestování je konceptem, který popisuje, jak cestují vzpomínky od osoby k osobě, z místa na místo, a z jedné periody do další ve stupních. V prvním stupni je nutný bod původu (země původu), kde vzpomínky vznikají a vstupují do praxe (hostitelské země). Za druhé činitelé jako transmigranti dopraví vzpomínky přes prostor, kde je dokončen proces jejich oddělení od bodu původu. A posléze je třeba čas k souhlasu, aby vzpomínky mohly být začleněny do nového prostředí.

- *cirkulující migrace* – schopnost přistěhovalců cestovat nebo komunikovat tam a zpět přes prostor a čas prostřednictvím dopravních prostředků, telefonu či internetu. Cirkulující migrace, stejně jako vzpomínka, potřebuje čas, aby se mohla vyskytnout. Transmigranti (činitelé) jsou ti migranti, kteří participují na cyklické migraci buď posunem sebe, nebo přenášením zboží, kulturních vlastností a myšlenek v prostoru. Pak můžeme rozlišovat emigranty, kteří opustili svoji zemi a nevrátili se; cirkulující migranty, kteří odcestovali, a aby se jejich status migranta změnil, zůstali tam a očekávají, že budou pokračovat kyvadlově tam a zpět mezi rodnou a hostitelskou zemí; a navrátnější migranty, kteří opustili rodnou zemi, ale navrátili se posléze zpět.
- *sítě* jsou spojením vytvořeným imigranty mezi jejich domácí zemí a hostitelskou zemí. Jsou posilovány neustálou interakcí se zemí původu a časem, vytvářejí a rozšiřují již existující etnické komunity v hostitelské zemi. Jedná se nejčastěji o ekonomickou síť, kterou imigrant posílá finanční částky do rodné země; kulturní síť například v podobě církví v hostitelské zemi, které mají základ v zemi původu, reprezentanti církví byli vlastně prvními transnacionálními aktéry; sociální síť vzniká vytvořením domácí asociace v hostitelské zemi pro zlepšení společenských návratů domů; politická síť formující politické organizace ovlivňující vládu, ať již hostitelské, nebo domácí země.

- *etnická identita* – William V. Flores (1997, s. 263) definuje proces konstrukce identity migrantů jako „kulturní občanství“ – jak skupiny tvoří, definují sebe, definují své členství, dožadují se práva a vytvářejí vizi typu společnosti, ve které chtějí žít. Etnická identita je kulturní konstrukcí zformovanou vzpomínkami na vlast (interní proces) a zkušenostmi z hostitelské země (externí proces). Právě tak jako je individuální sebeidentifikací toho, co je etnické, versus co by si ostatní mohli myslet, že je naše etnicita. Kulturní občanství pak poskytne etnickým seskupením schopnost konstruovat kulturní prostory v nové společnosti zařazováním kulturních symbolů nebo praxe do svého nového prostředí.
- *kulturní prostory* se objevují, když imigranti včlení do svého každodenní života v hostitelské zemi své kulturní aktivity, zvyky nebo symboly, které jim připomínají domov. Když se imigranti „dožadují kulturního prostoru“, dělají to ne proto, aby se lišili, ale jednoduše proto, aby si vytvořili místo, kde mohou vnímat pocit sounáležitosti, pohodu a domov (Flores, 1997, s. 262). Kulturní prostory vznikají, když transmigranti ustanoví svou etnickou identitu, požadavek svého kulturní občanství, a provozují kulturní aktivity v hostitelské zemi. To se stane, když prostor přechází v kulturní prostor. Proces konstruující a nárokuje si kulturní prostory je extrémně důležitý, protože se stává základem, kterým transnacionální společenství a kulturní prostory mohou být ustanoveny, budovány a identifikovány. Kulturní prostory se pak objevují jako sdílené, multietnické, transformované, stálé nebo dočasné či manifestující etnickou identitu.

Transnacionalismus zasahuje v soukromé sféře do konstrukce sociální identity a ve sféře veřejné do pojetí občanství. Karen A. Cerulo (1997, s. 386) uvádí, že se v posledních třiceti letech v sociologii zaměřující se na identitu jedince a sociální jednání vyskytují zajímavé trendy:

1. Sociální a nacionalistická hnutí v posledních třiceti letech přilákala pozornost odborníků k otázce skupinových vlivů a politického jednání. Následkem toho se studium identity propojuje se studiem kolektivů, s genderem/pohlavím,

rasou/etnicitou a společně tak tvoří „svatou trojici“ pole diskurzu. Zvláště se jedná o práce, jejichž podstatou jsou kolektivní a politické implikace vyplývající z definic kolektivů.

2. Zájmy intelektuálů o činitele (agents) a sebeřízení znovu oživují studium procesů identifikace. Na úrovni kolektivů vědci zkoumají mechanismy, kterými jsou odlišnosti vytvářeny, udržovány a měněny.
3. Nové komunikační technologie uvolňují interakci od požadavků fyzické blízkosti, rozšiřují řadu „generalized others“ přispívajících ke konstrukci vlastního já. Z tohoto vývoje se vynořuje několik výzkumných ohnisek: podstata „I“, „Me“ a „Generalized Others“ v prostředí postrádajícím místo, ustanovující „společnou mysl“, společnou blízkost a kybernetickou identitu.

Dochází rovněž k proměnám občanství. Robert Lawy a Gert Biesta (2006, s. 37) rozlišují starší pojetí *občanství jako výkon (citizenship-as-achievement)* založené na povinnostech a odpovědnosti, a novější pojetí *občanství jako zkušenost (citizenship-as-practice)* vymezené jako koncept vztahů a začlenění, poskytující větší rámec pro objasnění toho, co znamená být občanem. Občanství jako zkušenost zahrnuje nejen problémy a prvky kultury a identity, ale vykresluje různé dynamické aspekty společně ve spojitosti s posuny, změnami a diferencemi světa. Takový pohled na občanství poskytuje větší možnosti porozumění a podpory výchovy k občanství nejen u mládeže v souvislosti se změnami vzdělávacích obsahů. Uvedené problematice se v českém a vybraných evropských vzdělávacích systémech věnuje Antonín Staněk (2007) ⁽¹⁾.

Tariq Modood (2007, s. 117–154) se v této souvislosti věnuje otázce multikulturního občanství. Píše o pozitivní rovnosti založené na socioekonomické rovnosti (nazývané někdy sociální občanství), obdobou je pak pozitivní rovnost založená na symbolické dimenzi veřejné kultury. Vychází ze skutečnosti, že občanství není jen právní postavení a soubor práv, ale je zesíleno určitým druhem politiky. Zvláště občanství by mělo být viděno z následujících tří rovin, z nichž každá dokládá, proč

občanství a multikulturalismus nejsou v protikladu (srov. Mo-dood, 2007, s. 126–127).

1. Občanství je netranscendentní a pluralistické

Občané jsou jedinci mající osobní práva, ale tato práva nejsou uniformní, a obrysy jejich občanství ovlivňuje množství skupin lidí specifických kultur a historií. Občanství není monistickou identitou, která je zcela oddělena nebo překračuje další identity důležité pro občany způsobem, jakým teorie – ačkoli ne vždy praxe – francouzského republikánství požaduje.

2. Občanství je multilogické (má rozvětvenou logiku)

Mluvit o každé další pluralitě se nutně neshoduje s tím, co znamená být občanem. Může existovat množství shod a neshod směřujících k manipulačnímu prostoru konsenzu a rozkolu a posouvající aliance přes sporné otázky. Ale zde dostačuje dohoda a především dostatečný zájem o jednání v dialogu, který má být udržovaný. Když jednající strany mají více dialogů než jen dva, je proces vhodnější nazývat „multilogický“ než bilaterální. Multilogika bere v úvahu názory, které opravňují každý další, překrývají se, slučují se, jsou upravovány s ohledem na koexistenci s ostatními, hybridizují, povolují nová upravení umožňující nové diskuse. Taková zmírnění a spory jsou částečně vnitřní, evoluční, vytvářejí pokrok v pojetí dynamického občanství.

3. Občanství je rozptýlené

Jestliže občanství není monolitické, vyplývá z toho, že jednání a moc nejsou koncentrovány monopolně a že stát není exkluzivním místem pro občanství. Jsme občané a ve vztahu k ostatním spoluobčané, a tak poznáváme, co je naše občanství v celém jeho rozsahu, ve vztahu ne jen k zákonu a politice, ale také k občanské diskusi a jednání napříč společenským prostorem (zahájeným skrze dobrovolná sdružení, společenské organizace, odborové svazy, noviny a média, vzdělávací a náboženské instituce). Jednání státu, zákony, nařízení a zákazy mohou výsledek mnohdy zlepšit. Ale veřejná diskuse, rozumné spory, mobilizované nátlakové skupiny a rozmanité a (částečně) autonomní instituce občanské společnosti také přispívají ke změně jeho pojetí. Navíc, když říkáme, že občanství je veřej-

nou, ne soukromou identitou, je nutné si vyjasnit, co myslíme „veřejností“. Jestli občanství zahrnuje starost o problémy jako chudoba nebo kvalita práce premiéra, tak se může odehrávat při odborářském setkání, v kostele, při čtení románu či sledování televizního dokumentárního filmu v soukromí domova. Podmínkou je občanská starost, na které záleží – ne jak a kde. Například idea, že náboženské prostory (duševní a fyzické) jsou neodmyslitelně „soukromé“, a ne občanské, je zbytečně omezující a puritánská.

Tariq Modood (2007) argumentuje, že občanství musí být viděno v plurálu, rozptýlené a pohledem rozvětvené logiky (multilogicky), a ne redukováno na zákonná práva, pasy a povolení (ačkoli jsou důležité). Navrhuje, že dobrým základem nebo doprovodem multikulturnímu občanství je národní identita. Národní identita není redukovatelná na seznam hodnot, ale měla by vznikat v debatách a diskuzích. Občanství, které je středem národní identity, má právo trvat na vyžádání záporného rozdílu a jeho nahrazení kladným rozdílem. Vskutku, udržitelná intelektuální nebo politická vize sociální reformy a spravedlnosti 21. století si nemůže dovolit vynechat tyto aspekty multikulturního občanství. Raději obrátit záporné diference v diference kladné by se mělo stát klíčovým testem sociální spravedlnosti v následujících dekádách. 21. století bude jednou z nebyvalých etnických a náboženských směrů Západu. V minulosti multikulturní společnosti inklinovaly k rozkvětu pouze pod císařskou vládou. Jestli máme udržet na živu vyhlídku na dynamický, vnitřně diferencovaný multikulturalismus v souvislosti s demokratickým občanstvím, pak musíme poznat, že multikulturalismus není příčina současných nespokojeností, ale část řešení.

Výše popsané změny společnosti se projevují ve změnách v konstrukci sociální identity a občanství ne-národních (nánárodních – transnacionálních) států. Podle Niny Glick Schiller (1999, s. 96) vzorcem transnacionální migrace je stěhování, při němž jednotlivci, ačkoli se pohybují přes národní hranice a usazují se a budují společenské vazby v novém státě, udržují společenské spojení s politickým řádem (státem), z něhož pocházejí... Jednotlivci doslovně žijí své životy skrze národní

hranice a ustanovují transnacionální sociální prostory. Jinými slovy transnacionální migrant udržuje orientaci vycházející ze dvou prostředí a raději se akulturuje, než asimiluje (enkulturuje) v nové kultuře. Společnosti střední Evropy díky tomu přestávají být homogenními, národními společnostmi a stávají se společnostmi transnacionálními, v nichž je třeba si uvědomit specifika, které transnacionalismus přináší, a tady se opět hlásí o slovo lidská práva, jak uvádí Zdenka Nováková (2007), jako transnacionální (nadmárodní) uspořádávající princip, kde multikulturní občanství je zkušeností, a ne jen výkonem.

Poznámky:

⁽¹⁾ Metodické poučení poskytuje práce Heleny Grecmanové a Evy Urbanovské (2007) vycházející z projektu Reading and Writing for Critical Thinking.

Literatura:

- BECK, U., HORYNA, B. Ulrich Beck o druhé moderně. In BECK, U. *Vynalézání politiky. K teorii reflexivní modernizace*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007, s. 251–273.
- CERULO, K. A. Identity Construction: New Issues, New Direction. *Annual Review of Sociology*, 1997, roč. 23, s. 385–409.
- FLORES, W. V., Citizens vs. Citizenry: Undocumented Immigrants and Latino Cultural Citizenship. In FLORES, W. V., BENMAYOR, R. (eds.) *Latino Cultural Citizenship: Claiming Identity, Space, and Rights*. Boston: Beacon Press, 1997, s. 255–277.
- GLICK SCHILLER, N., BASCH, L., BLANC-SZANTON, C. Towards a Definition of Transnationalism. In GLICK SCHILLER, N., BASCH, L., BLANC-SZANTON, C. (eds.) *Toward a Transnational Perspective on Migration. Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered. Annals of the New York Academy of Sciences*. New York: New York Academy of Sciences, 1992, s. 1–24.
- GLICK SCHILLER, N. Transmigrants and Nation States: Something Old, Something New in the U.S. Immigrant Experience. In HIRSCHMAN, C., KASINITZ, P., DEWIND, J. (eds.) *The*

- Handbook of International Migration: The American Experience.*
New York, NY: Russell Sage Foundation, 1999, s. 94–119.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP.* Olomouc: Hanex, 2007.
- JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova. Předsudky a stereotypy.* Praha: Epoque a Občanské sdružení SPHV, 2006.
- LAWY, R., BIESTA, G. Citizenship-as-practice: the educational implications of and inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies.* 2006, roč. 54, č. 1 (březen), s. 34–50.
- MODOOD, T. *Multiculturalism: A Civic Idea.* Cambridge: Polity Press, 2007.
- NOVÁKOVÁ, Z. Přírozenoprávní pojetí lidských práv. In KUČERA, D. (ed.) *Lidská práva a fenomén migrace, výzvy současnému vzdělávání.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, s. 25–28.
- SAID, E. Traveling Theory. In SAID, E. *The World, the Text, and the Critic.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983, s. 226–247.
- SCRUTON, R. *Slovník politického myšlení.* Brno: Atlantis, 1989.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství.* Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.

Kontakt na autora:

Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: miroslav.dopita@upol.cz

ŽÁK JAKO OBČAN ČESKÉ REPUBLIKY I EVROPSKÉ UNIE - „HOMO EUROPAEUS“

Antonín Staněk

Souhrn: Výchova k občanství a evropanství se v současném pojetí pedagogiky stále více zviditelňuje. Výchova k občanství a její podoba ve školním vyučovacím předmětu má od počátku multioborový, resp. multidisciplinární charakter. Vymezení jejího cíle je dvojdimenzionální se silným hodnotovým pojmáním. V souvislosti s potřebami integrující se Evropy proniká do výchovy k občanství trend označovaný jako internacionalizace vzdělávání. Dochází tak k posilování evropské dimenze v kurtikulárních dokumentech základního a středního vzdělávání. Potřebu posilovat výchovu k aktivnímu evropanství potvrdil i výzkum názorové orientace žáků Olomouckého kraje na evropské občanství a evropskou identitu.

Klíčová slova: výchova k občanství, výchova k evropanství, internacionalizace vzdělávání, evropská dimenze vzdělávání, empirický výzkum, evropské občanství, evropská identita

Summary: Student as citizen of Czech Republic and European Union - „homo europaeus“

The abstract is focused on the area of citizenship education and its European dimension. Citizenship education and its shape in school subject has multibranch or multidiscipline character. Determination of its purposes is double-dimensional and has strong morality significance. Globalization of education gets

into citizenship education with requirements to integrate Europe. On the faith of it, European dimension is strengthening in curriculums of basic and secondary education. Research of view orientation of students in Olomouc region confirmed requirement to educate them to active Europeanism.

Keywords: Citizenship education, European education, globalization of education, European dimension in education, empirical research, European citizenship, European identity

Výchova k občanství a evropanství se v současném pojetí pedagogiky stále více zviditelňuje. Narůstá počet odborných konferencí, na nichž se pedagogové, politologové, sociologové a filosofové zabývají různými aspekty výchovy k občanství a evropanství. Zvýšená aktivita je reflexí celoevropské tendence k posilování a rozvíjení občanských kompetencí při současné akceptaci evropské dimenze. Tento trend se od konce 70., resp. 90. let minulého století stal velkým tématem moderní pedagogiky jak v západní Evropě, tak i v postkomunistických evropských zemích, jež nastoupily cestu demokratizace a oblast školství nemohla zůstat mimo tento proces (srov. Průcha, 2000). Téma výchovy k občanství a evropanství vyzývá k rozpracování jak odborně obsahové složky, tak i metodicko didaktické, přičemž přes veškerou pozornost, které se výchově k občanství a evropanství dostává z řad zástupců odborné veřejnosti – především pedagogů, politologů a sociologů, existují některé handicap, jež téma problematizují. Jedná se především o multiborový, resp. multidisciplinární charakter výchovy k občanství a evropanství, s čímž souvisí také dvojdimenzionální vymezení cíle (dimenze nauková a dimenze výchovná) a v neposlední řadě – právě s výchovnou dimenzí související – její velmi silné subjektivní hodnotové pojmání.

Velmi silný eticko-filosofický rozměr promítající se do hodnotové orientace výchovy k občanství prosazoval od počátku 90. let 20. století P. Piřha. Domníval se, že by výchova k občanství mohla být nazývána filosofickou antropologií, neboť, jak uvádí: „veškerá činnost člověka je zde ukázána ve své mravní dimenzi,

aby občané státu pevně stáli na mravních základech...“ (Piřha, 1992, s. 16). Usiloval tak o rehabilitaci výchovy k občanství, jež se v letech 1948–1989 dostala pod silný ideologický tlak komunistického režimu, a o navázání na tradice, které výchova k občanství měla v letech 1918–1938, resp. až do roku 1942 (srov. Staněk, 2007). Toto pojetí se v odborné literatuře, věnující se tématu výchovy k občanství, projevovalo tendencí zprostředkovávat popisy rozličných dějů, nabádat k určitému jednání nebo chování, což v konečném důsledku vedlo k vyjadřování spíše subjektivních citů autorů a jejich prostřednictvím k podněcování emocí u adresátů takovýchto textů – tedy u učitelů. Jde o tradici, která má v odborné pedagogické literatuře hluboké kořeny. První pedagogické texty byly návody k tomu jak vychovávat, a tedy měly poučovat o vychovatelském umění, přičemž často využívaly imperativních a emotivních výrazů, tedy těch, kterým se jazyk exaktní vědy snaží vyhýbat. Nejvýrazněji můžeme tento trend postřehnout u prací věnovaných výchově k občanství, výchově k evropanství nebo v poslední době i výchově k multi-kulturalismu (srov. Brezinka, 2001 nebo Staněk, 2007).

Multioborovost, resp. multidisciplinární charakter výchovy k občanství a její dvojdimenzionální cíl byly dány již v jejích samotných počátcích. Ministerský výnos z dubna 1923 ⁽¹⁾ se zmiňuje o tom, že občanská nauka a výchova má žákům poskytovat základní poznatky o československém státě a dalších možných státních formách a zřízeních, a dále o hospodářském, sociálním, politickém a kulturním životě společnosti. Směřovat se má k republikánské výchově, výchově k demokracii, vzájemné snášenlivosti a úctě. V souvislosti s tím pak také k chápání občanských práv i povinností. K výraznému omezení prvorepublikového pojetí dochází po roce 1948. V obsahu výchovy k občanství však zůstávají zastoupeny jednotlivé disciplíny – státověda, resp. politologie (zúženo na jediný vzorový stát – Sovětský svaz a jeho státní a politické zřízení), ekonomie (zúženo na plánované hospodářství); sociologie jako buržoazní pavěda byla nahrazena poučkami z marxisticko-leninské filosofie.

Devadesátá léta minulého století jsou v české vzdělávací politice ve znamení transformace školství na podmínky pluralitní

demokratické společnosti, což se v případě výchovy k občanství ponejvíce promítalo do jejího obsahového pojetí. Vedla se diskuse o tom, které společenskovední obsahy jsou relevantní pro ten který stupeň vzdělávání a jak je nejlépe promítnout do vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu a zakotvit v jeho kurikulárních dokumentech. Hledala se odpověď na otázku, zda má být posílena spíše výchovná dimenze předmětu, nebo naopak jeho dimenze nauková. Významnou roli v tomto složitém procesu konstituování moderní výchovy k občanství sehrávala dvě univerzitní pracoviště. Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze se zformovaly týmy kolem univerzitních profesorů P. Piňhy a J. Peškové a v Olomouci na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého to byl tým kolem prof. F. Mezihořáka. V roce 1991 se obsah výchovy k občanství vymezoval šesti složkami - vlastivědnou, právní, ekonomickou, politologickou, ekologickou a antropologickou, která zahrnovala témata z oblasti osobnostní a sociální. Společnou pro všechny složky byla etická dimenze, která jimi prostupovala.

Zatímco se české školství pozvolna vyrovnávalo s ideologickým dědictvím minulosti, probíhala od 80. let 20. století v národních vzdělávacích politikách jednotlivých členských zemích Evropských společenství nová vlna zásadních změn⁽²⁾, jež byly iniciovány především prohlubujícím se procesem evropské integrace a stále častěji se projevujícími důsledky globalizace. Vzdělávací politika v jednotlivých evropských krajinách se s prohlubující ekonomickou integrací stále více orientovala na podporu sociálních a kulturních kontaktů mezi obyvateli. Zdůrazňovány byly humánní a demokratické hodnoty, sociální a ekonomická zodpovědnost. Tento trend označovaný jako internacionalizace vzdělávání reflektuje silící multikulturní charakter moderních společností, vyžadujících od dříve monokulturně a národně orientovaného vzdělávání interkulturní znalosti a zkušenosti.

Generální ředitel UNESCO Federico Mayor zřídil v roce 1993 na podnět mezinárodní konference International Commission on Education for the Twenty-first Century (Mezinárodní komise Vzdělávání pro 21. století), a pro mezinárodní tým vědců a veřejných činitelů v čele s bývalým předsedou Evropské

komise Jacquesem Delorseem stanovil úkol: „prozkoumat důsledky, které pro vzdělávání vyplývají z hlavních vývojových trendů současné společnosti a vypracovat návrhy, které by v celosvětovém měřítku umožnily přizpůsobit vzdělávací systémy všem základním požadavkům globální společnosti 21. století“. Z množství nabízejících se témat vybrala komise šest okruhů, jež jí umožnily řešit stanovený úkol z hlediska cílů vzdělávání. Šlo o tyto okruhy: *vzdělávání a kultura*; *vzdělávání a občanství*; *vzdělávání a sociální soudržnost*; *vzdělávání, práce a zaměstnání*; *vzdělávání a rozvoj*; *vzdělávání, výzkum a věda*. Výsledkem pak bylo koncipování čtyř cílů vzdělávání pro 21. století ⁽³⁾: *učit se poznávat*; *učit se pracovat a jednat*; *učit se být*; *učit se žít společně* (srov. Učení je skryté bohatství, 1997).

V souladu s těmito záměry (obecnými cíli) vzdělávání byl vytýčen společný cíl evropského vzdělávání – připravit žáka na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i pracovní život v podmínkách měnícího se světa.

Stranou této principiální proměny nemohlo zůstat ani české školství, obzvláště po roce 2004, kdy se Česká republika stala členským státem Evropské unie a závěrečná doporučení pro národní vzdělávací politiky ze summitů Rad ministrů příslušných resortů nebylo možné přehlížet. Souběžně s procesem demokratizace českého školství a odstraňování ideologických indoktrinací v jeho obsahu byly učiněny první kroky k jeho ještě hlubší proměně v duchu potřeb měnící se Evropy, resp. světa. Byl sestaven Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (Kotásek a kol., 2001) a na ni navazující Koncepce vzdělávací soustavy v České republice. V roce 2004 byl přijat nový školský zákon ⁽⁴⁾, který zásadním způsobem změnil konstrukci hlavních kurikulárních dokumentů, když zavedl jejich dvojúrovňovou strukturu (státní kurikulární dokumenty; školní kurikulární dokumenty).

Do centra pozornosti se dostává žák – objekt pedagogického působení učitelů a dalších pedagogických, ale i nepedagogických pracovníků ve školním výchovně vzdělávacím procesu. Žák, jenž už není jen pasivním příjemcem určitých vzorů chování, morálky a hodnot, ale který je expertem na to, jak si

z nabízených vzorů vybírat ⁽⁵⁾. Právě tato expertní role žáka přivádí mnohé učitele do nepříjemné situace. Dnes a denně jsou jejich výchovně vzdělávací cíle konfrontovány s názory žáků. Ti v nich jednak reflektují reálný stav ve společnosti tak, jak jej sami vnímají a interpretují, tak také ten, jenž si utvořili prostřednictvím interpretací převzatých od svého okolí (rodina, vrstevníci, média, církev). Co však mají dělat učitelé, jak mají reagovat na zjevný rozpor teorií a praktické zkušenosti? Odpovědi na položené otázky nejsou jednoduché. Jsme však přesvědčeni, že jakýkoliv pokus o to je nalézt, se bude muset opírat o respekt učitele k objektům jejich edukačního působení – tedy k žákům. Učitel se bude muset smířit s tím, že jeho žáci mají na probíraná témata názory mnohdy pevně vytvořené vlastním pozorováním, zkušeností, nebo třeba jen převzaté, a nebude-li se chtít ve svém edukačním působení dostat do slepé uličky a ztratit respekt a úctu svých žáků, měl by vytvořit ve vyučovací hodině takovou atmosféru důvěry, v níž se bude dát svobodně, otevřeně, bez strachu diskutovat (srov. Staněk, 2007).

Každý žák je také občanem a jako takový si rozvíjí a prohlubuje své občanské kompetence, které mu umožní aktivně své občanství prožívat, tedy nejen občanem být, ale jako občan žít. A s životem v České republice – země ležící ve středoevropském prostoru, začleněné do nadnárodní Evropské unie – úzce souvisí spolupodílení se na životě evropské společnosti. Tato spoluúčast na evropském životě je jednak přímá (cestování, účast ve výměnných projektech apod.), jednak zprostředkovaná (financování projektů z prostředků EU). Také tady platí nebýt jen pasivním konzumentem, ale aktivně se spolupodílet jak na vytváření hodnot, tak na jejich následném využívání. Čeští žáci se tak učí nejen tomu, co to znamená být Evropany, ale také tomu, jak ve společné Evropě žít – stávají se doslova homo europaeus.

Tento trend, jenž je označován jako *internacionalizace vzdělávání*, je iniciován potřebami integrující se Evropy a s tímto procesem se pojíčími globálními změnami. Podporuje širší profilaci vzdělávání a společné perspektivy, neboť multikulturní

charakter společnosti vyžaduje od dříve monokulturně a národně orientovaného vzdělávání interkulturní znalosti a zkušenosti. Zavádění evropské dimenze do státních kurikulárních dokumentů se tak stává závažným společenským úkolem a prioritou české vzdělávací politiky.

Doporučení obsažená v různých deklaracích Rad ministrů školství pro programy posilující evropské vědomí u žáků základních a středních škol preferují v oblasti cílů široce variantní obsah, který určují potřeby jednotlivých zemí, regionů a vlastních škol. Přes variabilitu obsahu by všechny vzdělávací programy měly mít některé společné prvky. Měly by podněcovat mladé Evropany k tomu, aby projevovali úctu a solidaritu s lidmi jiných národů a kultur, aby se považovali nejen za občany svých vlastních zemí a regionů, ale také za občany Evropy a celého světa. Měli by být vedeni k osvojení si schopnosti uchovat a rozvíjet demokracii, lidská práva a základní svobody, vědomosti a dovednosti potřebné k umění vyrovnat se s životem ve vzájemně závislém světě. Budoucí Evropané by se měli naučit chápat společné dědictví a jeho příspěvek ostatním civilizacím při současném uvědomění si dluhu vůči rozvojovým zemím.

Učitel ve své každodenní výchovné a vzdělávací práci nesmí zapomínat, že každý žák je také občanem, a jako takový si rozvíjí a prohlubuje své občanské kompetence. Ty mu umožňují aktivně své občanství prožívat, tedy nejen občanem být, ale také jako občan i žít, a to proto, že s životem v České republice – zemi ležící ve středoevropském prostoru, začleněné do nadnárodní Evropské unie – úzce souvisí spolupodílení se na životě evropské společnosti. Tato spoluúčasť na evropském životě je jednak přímá (cestování, účast ve výměnných projektech apod.), jednak zprostředkovaná (financování projektů z prostředků EU), přičemž také tady platí nebýt jen pasivním konzumentem, ale aktivně se spolupodílet jak na vytváření hodnot, tak na jejich následném využívání.

Na přelomu září a října 2005 proběhl mezi vybranými respondenty z řad žáků a žákyň Olomouckého kraje, dokončujících povinnou školní docházku v základních školách a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií, výzkum jejich názorové

orientace na evropské občanství a evropskou identitu. Jeho podrobná analýza a interpretace výsledků je dostupná v knize *Výchova k občanství a evropanství* (Staněk, 2007, s. 88–135). Pro nás je však v tuto chvíli důležitý fakt, jenž potvrdil i zmínovaný výzkum, že žáci, kteří dokončují základní vzdělání, jsou schopni se věcně vyjadřovat k politickým tématům prostřednictvím nabídnutých odpovědí v jednoduchých dotaznících zjišťujících názorovou orientaci, a to i tehdy, když problém ještě nebyl předmětem školního vyučování ⁽⁶⁾. Zjištění, která jsme učinili, jsou signálem pro učitele, že před nimi v lavicích sedící děti nejsou ve vztahu k složitým problémům „nepopsanými, čistými deskami“, ale že již mají určitý názor či postoj. Ignorování této reality by mohlo učitelům přinést nejen pedagogický neúspěch.

Cenný je také poznatek, že v případě obtížných nebo kontroverzních témat mohou být prostředkem zjišťování žákových postojů předem formulované názory, z nichž si žáci vybírají ty, jež jim jsou nejbližší. Můžeme tak eliminovat jejich obavu formulovat odpovědi, o nichž se domnívají, že nebudou učitelem očekávány, protože jsou odlišné od těch, které jsou dle žákova mínění většinou. Takovéto předem formulované relevantní názory jsme získali z výstupů výzkumů veřejného mínění Centra pro výzkum veřejného mínění (CVVM). Nejzávažnějším výstupem našeho šetření byly impulzy naznačující výskyt latentní, dřímající xenofobie a rasismu u mladé generace dokončující základní vzdělání, jež se projevila v jejich názorech na nedostatky, které přineslo naší zemi členství v Unii. Domníváme se, že by bez povšimnutí učitelů, rodičů a celé pedagogické veřejnosti neměly zůstat názory, ve kterých respondenti formulovali stanovisko, že je to právě přistěhovalectví a příliv cizinců, co ohrožuje naše pracovní příležitosti.

Důležitou informací pro učitele je i to, že příslušný názor zastávají spíše žáci základních škol. Částečně to koresponduje se stavem výuky výchovy k občanství právě v základních školách, kde je vyučovací předmět zaměřený na výchovu k občanství předmětem okrajovým, vyučovaným mnohdy neaprobovanými pedagogy. Jejich oborová nekompetentnost a nerespektování

faktu, že je třeba předvídat jistou názorovou orientaci žáků, jež je často výsledkem střetávání se různých informačních zdrojů (rodina, vrstevníci, vzory mezi umělci, zpěváky a dalšími tzv. VIP osobnostmi, médii apod.), může spíše situaci zhoršit než přinést kýžený výsledek – kompetentního angažovaného mladého člověka – občana a Evropana.

Poznámky

⁽¹⁾ Jednalo se o Výnos Ministerstva školství a národní osvěty, ve kterém byly zveřejněny osnovy nového učebního předmětu pro školy obecné a občanské, tak jak to ukládal Malý školský zákon z roku 1922. Výnos min. šk. a n. o. z 11. dubna 1923, č. 44.457-I. Min. věst. V. In Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice československé, s. 345–357.

⁽²⁾ První velkou proměnou prochází vzdělávání v západní Evropě krátce po skončení druhé světové války. V souvislosti s budováním nových vztahů mezi státy bylo důležité budovat atmosféru vzájemné důvěry. Významnou úlohu v tomto procesu hrálo vzdělávání, jež mělo značnou měrou přispět k tomu, aby se evropský kontinent stal bezpečným místem pro život v míru a spolupráci. Od 60. let minulého století se v demokratické Evropě začaly vytvářet prostřednictvím aktivit a iniciativ učitelů vazby a kontakty jak mezi učiteli, tak mezi žáky, jež napomáhaly rozvoji vzájemného poznávání, a od 70. let se mezi mladými lidmi v řadě západoevropských zemí výrazně zvýšil zájem o evropská studia, humanitní a společenskovední obory.

⁽³⁾ Známy také jako Delorsova koncepce vzdělávacích cílů pro 21. století.

⁽⁴⁾ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

⁽⁵⁾ Blíže o tomto tématu pojednává příspěvek G. Šmausové publikovaný ve sborníku „Konstrukce politična ze strany dětí“ (Dopita, 2002).

⁽⁶⁾ Asi k nejdůležitějším zjištěním patřil fakt, že už mezi žáky základních škol dokončujících základní vzdělávání převládají názory, jež jsou dokladem latentní xenofobie (Staněk, 2007,

s. 131). Nezpochybnitelně tu jde o významný podnět pro práci učitelů, kteří musí s touto skutečností počítat. Ukazuje se zde také, jak důležitá je právní dimenze ve výchově k občanství, jež prostřednictvím je možné žáky upozornit na rizika, která s jejich názory, pokud by se negativně promítly do jejich praktického života, souvisejí. Blíže se právní dimenzi ve výchově k občanství věnuje Z. Nováková (2005, 2007).

Literatura

- BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy: úvod k základům vědy o výchově, k filosofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek, 2001.
- DOPITA, M. (ed.) *Konstrukce politična ze strany dětí*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- KOTÁSEK, J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001.
- NOVÁKOVÁ, Z. Přírozenoprávní pojetí lidských práv. In KUČERA, D. (ed.) *Lidská práva a fenomén migrace, výzvy současnému vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, s. 25–28.
- NOVÁKOVÁ, Z. Lidská práva a svobody. In DOPITA, M., STANĚK, A. (eds.) *RVP v praxi učitele výchovy k občanství – se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 100–107.
- PIÍHA, P. a kol. *Úvod do výchovy k občanství: Knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: AVED, 1992.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.
- ŠMAUSOVÁ, G. Předmluva. In DOPITA, M. (ed.) *Konstrukce politična ze strany dětí*.
- Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: ÚIV, 1997.
- Výnos min. šk. a n. o. z 11. dubna 1923, č. 44.457-I. Min. věst. V. In *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice československé*, s. 345–357.

ŠMAUSOVÁ, G. Předmluva. In DOPITA, M. (ed.) *Konstrukce politična ze strany dětí*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 5–8.

Kontakt na autora:

Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: antonin.stanek@upol.cz

3.
DIMENZE
MULTIKULTURALITY

KONFLIKTY KULTUR A POSTMODERNÍ FILOSOFIE

Zdeněk Novotný

Souhrn: Setkávání a kontakty rozdílných kultur není v historii lidstva nic neobvyklého. Naléhavým problémem současné doby je konflikt mezi západní a arabsko-islámskou částí světa. Postmodernismus poukazuje na to, že společná euro-americká racionalistická kultura a civilizace by se měla vzdát svého dominantního, privilegovaného postavení a pokusit se lépe porozumět ostatním, rozdílným světovým názorům.

Klíčová slova: kultura, filozofie, konflikt, racionalismus, náboženství, postmodernismus, pluralita

Summary: Conflict of Culture and Postmodern Philosophy

Meetings and contacts of different cultures is nothing unusual in the history of mankind. At the present time an acute problem is the conflict between the Western and Arab-Islamic parts of the world. Postmodernism points out that Euro-American rationalistic culture and civilization should renounce its dominant, privileged position and try to understand better other, different world views.

Keywords: culture, philosophy, conflict, rationalism, religion, postmodernism, plurality

Kultura - z latinského cultio, -onis, f. = vzdělávání, pěstění - dnes představuje nesmírně složitý komplex zahrnující širokou oblast umění, vědění, názorů, hodnot a postojů, morální-

ho a právního vědomí, zvykových a tradičních vzorců souzení a chování, které si člověk během života postupně osvojuje a které podmiňují charakter i praktické fungování celé dané společnosti. Pradávné kultury vznikající v odlišných podmínkách se původně vyvíjely izolovaně a potkávaly spíše náhodně, přičemž tato setkávání měla rozdílné podoby: od násilných střetů až po různé formy synkreze a vzájemného obohacování.

Ačkoli se po dvou nejstrašnějších válkách v dějinách, zejména kolem poloviny 60. let 20. století zdálo, že svět a lidstvo spějí postupně k trvalému míru, hned v následujících letech a desetiletích se rozhořela další ohniska napětí, z nichž nejpálčivější je původně arabsko-izraelský konflikt, který přerostl do globálních rozměrů, což dokazují události z 11. září 2001. V pozadí všech konfliktů lze kromě ekonomických zájmů většinou nalézt také rozdílná, někdy přímo protikladná nábožensko-filosofická východiska. Není bez zajímavosti, že ve starověku, v období tzv. helénismu, a v prvních stoletích našeho letopočtu po vítězném prosazení se křesťanství docházelo k pokojnému prolínání původně řecké kultury a filosofie s proudy orientálního myšlení, jak o tom svědčí např. novopýthagoreismus a novoplatónismus. Také vyvrcholení křesťanské scholastické filosofie bylo předznamenáno mnohočetnými těsnými kontakty nejvýznamnějších kultur a náboženství především v oblasti Středozemního moře.

Byly to zejména židovská a arabská filosofie, jež se vyvíjely paralelně s křesťanstvím – obě představují svébytné myšlení, které zde však pro omezený prostor nemůžeme prezentovat.

Omezíme se alespoň na připomenutí, že židovství jako náboženství je starší než křesťanství a příchod Mesiáše teprve očekává. Věrouka stojí na písmu Starého zákona a Talmudu (učení, souhrn tradic a komentářů starých rabínů). Později se vyvíjí náboženská metafyzika a mystické směry reprezentované kabalistickou naukou a novoplatónismem (Salmon Ibn Gebirol zvaný též Avicbron, asi 1020–1060), konečně pak aristotelismus (Moše ben Maimon známý jako Maimonides, 1135–1204).

Arabský středověk se vyznačuje bohatstvím kultury a rozvojem věd, jež v mnohém převyšovaly vědu a kulturu křesťanskou.

Islám (pokora před Bohem) se sice začíná šířit až v 7. století našeho letopočtu po smrti proroka Mohameda, jehož učení navazující na starší náboženské legendy tvoří tzv. Korán, základ tohoto náboženství. Jelikož mnozí křesťané pohlížejí na islám jako na nějakou méně hodnotnou pohanskou víru, musí být připomenuto, že jde o přísně monoteistické náboženství, přičemž slovo Alláh je v překladu Bůh (základní teze pak zní: „Není Boha kromě Boha a Mohamed je jeho prorok“). Proto naopak muslimové vidí v křesťanství s jeho učením o Trojici pozůstatek primitivního polyteismu.

I v arabském myšlení je patrná určitá dvojkolejnost projevující se v pěstování filosofie nebo v jejím odmítání. Do první skupiny patří myslitelé pohybující se od novoplatónismu k aristotelismu – měli by být vzpomenu ti alespoň Ibn Sina (zvaný Avicenna, 980–1037) a největší arabský peripatetik Ibn Rušd (známý jako Averroes, 1126–1198), zajímavý jednak tím, že povýšil pravdu filosofickou nad náboženskou, jednak svým pojetím věčnosti světa a objektivního intelektu lidského rodu jako celku, což bylo provázeno popřením individuální nesmrtelnosti (za to byl křesťany odsuzován). K protivníkům patří Al Ghazali (též Algazel, asi 1058–1111) nejen svým vyzvednutím teologie nad filosofii, ale i věcnými, skeptickými námitkami proti aristotelismu. Nicméně právě Židům a Arabům křesťanský středověk vděčí za seznámení s řeckou filosofií, zvláště pak s Aristotelem (ve filosofických a teologických pojednáních je pak označením Filosof míněn právě Aristotelés, zatímco za označením Komentátor se skrývá Averroes).

Evropský novověk jako by zapomněl na tuto kulturní a duchovní pestrost a mnohotvárnost, na což v současnosti upozorňuje hlavně postmodernismus, který představuje více než jen určitou filosofii. Postmodernismus se projevuje v literatuře, umění, kultuře v širokém smyslu; a pochopit jej je nemožné bez vztahu k tomu, co se rozumí pod pojmem *modernismus* (*moderna*). Už sama předpona *post-* vybízí k srovnání.

Kořeny moderní filosofie a moderního myšlení vůbec lze vidět v karteziánském pojetí – zejména v tzv. *subjekt-objektovém paradigmatu*, znamenajícím uznání pouze takové skutečnosti,

kteřá je přijatelná pro naše myšlení a chápání. Jinými slovy je to *násilí rozumu*, jemuž se musí realita přizpůsobit. Toto noetické „násilí“ v praxi pak znamená, že vědění je pochopeno jako moc (viz F. Bacon), nástroj, ba přímo zbraň k porobení veškeré skutečnosti. Zejména příroda je tak degradována na prostředek, pole seberealizace racionálního subjektu.

Celé osvícenství (až na pár výjimek), rozvoj přírodovědy, ve které je vše kvantifikovatelné, změřitelné, převeditelné na mechanický pohyb, to všechno utvrzovalo představy o racionální, mechanistické univerzalitě světa a o nadřazenosti evropské (euroamerické) industriální civilizace, jakož i jednotící křesťansko-židovské kultury. Myšlení hledající počátek, cíl a řád se přenáší také do pojetí společnosti jako celku, který má svou vývojovou zákonitost, dějinnost naplněnou smyslem, účel, o jehož uskutečnění je nutno usilovat. Vědy a ideologie navíc samy sebe prohlašují za platné, pravdivé, jediné legitimní – „vyprávějí“ takto o sobě, což se označuje jako *metanarace*.

Úspěchy vědy a techniky 19. století dále posílily optimisticke přesvědčení o neomylnosti a správnosti cesty rozumu. Na druhé straně už jen zkušenost první poloviny 20. století – použití techniky ve dvou světových válkách, vrcholící v holocaustu za pomoci plynových komor a končící svržením atomových bomb – ukázala, jak obluďné mohou být důsledky tohoto „modernismu“. Ztrácí se pocit bezpečí, jistoty; nic není zaručeno, všechno je možné. Stále dokonalejší a složitější technika se stává pro běžného člověka nezvládnutelnou, odcizuje se mu, vzdaluje, a někdy jej i přímo ohrožuje. Tušíme, že smrt může přijít kdekoli a kdykoli a žádná racionální úvaha nebo argumentace nás tohoto pocitu nezboví. Postmoderní situace je takto synonymem pro současnou krizi (zvl. euroamerické) kultury a civilizace, charakterizovanou ústupem od historického optimismu, ztrátou smyslu, rozbitím jednoty založené na „velkých vyprávěních“ (metanaracích).

Musíme si uvědomit, že každá kultura, která se utvářela po staletí a tisíciletí, si zároveň postupně osvojovala a upevňovala určitý způsob vidění, zařazování a hodnocení věcí, tedy jakýsi pořádek či strukturu, do níž vsazovala každý nový poznatek.

Tuto apriorní, historicky vzniklou základnu nazývá M. Foucault (1926–1984) *epistémou*, přičemž jednotlivé rozdílné, do sebe uzavřené epistémy jsou zvenčí, z pohledu jiné kultury (epistémy) těžko pochopitelné; je tedy nutno uznat jejich svébytnost bez nároku na rozhodnutelnost o pravdivosti nebo správnosti jediné epistémy.

Jak jsme již uvedli, jedním z hlavních a nejrozšířenějších světových náboženství je islám, který blízké soužití s jinými kulturami a náboženstvími pociťuje jako problém, či dokonce jako něco v principu nepřijatelného. Pokusme se alespoň hypoteticky vžít do situace přesvědčených muslimů a podívat se jejich očima na naši kulturu a životní styl. Ve světle přísných zásad a pravidel islámu, týkajících se např. žen, stravování, specifické morálky, věrouky a obřadů, musí západní civilizace, nemající respekt k ničemu kromě peněz a stále více propadající plýtvavému konzumu, drogám, pornografii, bezduché zábavě atd., skutečně vypadat jako ďábel útočící na poslední zbytky mravnosti. V teroristických akcích vidí muslimští radikálové jediný způsob, jak citelně ztrestat ďábla v boji za záchranu posvátných hodnot. Je to šílené, neospravedlnitelné a zavrženíhodné, ale nikoli tak úplně nepochopitelné. Tento konflikt rozdílných světů se zdá být neřešitelný, neboť je jasné, že ani jedna z obou stran se nepřizpůsobí té druhé. Stěží může být nějakým řešením pouhá tolerance, vzájemný souhlas s tím, ať si každá část lidstva žije po svém. To by stačilo, kdyby obě civilizace tvořily ohraničené, stejnorodé celky. Tak tomu v dnešním propojeném světě není a už asi nikdy nebude. A musíme si přiznat, že je to naše západní civilizace, která expanduje a mnohdy zcela nevybíravě surově proniká všude, kam je to jen trochu možné. Nejsme to tedy my, kteří bychom si měli uvědomit, že naše svoboda končí tam, kde nepřijatelným způsobem začíná zasahovat do životů jiných lidí? Prohlašujeme se za nositele pokroku a blahobytu, avšak rubem toho všeho je exploatace přírody, devastace životního prostředí a hrozící zkáza lidské civilizace – když už pomineme devastaci morálních hodnot. Jakkoli velké množství argumentů dokážeme shromáždit ve prospěch naší racionalisticky založené civilizace, nemáme právo ji komukoli vnucovat.

Proti unifikujícímu a totalizujícímu uplatňování rozumu, proti dominanci a expanzi jedné kultury (euroamerický etnocentrismus) přichází postmoderna s *pluralitou, růzností hledisek, rovnocenností etnik a kultur*, se snahou o *komunikaci* mezi nimi, o vzájemnou výměnu, mísení jejich hodnot. Hlásá *úctu k rozmanitosti* duchovních i materiálních forem, tak jak jsou. Hodnoty mají povahu lokální a temporální, etiku nelze založit univerzálně.

Není žádného centra, není jistoty, není měřítko či metody pro stanovení vyššího a nižšího, správného a nesprávného atd. mimo určitý daný kontext, životní situaci, kulturní tradici, komunikaci – „jazykovou hru“ (viz L. Wittgenstein, 1889–1951). Každé kritérium platnosti závisí na struktuře a měnících se vztazích uvnitř určitého znakového systému. Čím je *pro modernu myšlenka*, tím je *pro postmodernu znak*. Rétorika vítězí nad filosofií.

Postmoderna nechce být negací všeho, co bylo až dosud uznáváno, nechce být anti-modernou. Dochází jen k uvědomění, pochopení toho, co je přítomno již v moderně. Jde především o rozbití falešné představy o jednotě a stejnorodosti: postmoderna začíná tam, kde končí celek (W. Welsch, nar. 1946).

V této souvislosti se o postmoderně mluví jako o *diskursu postmoderny*, přičemž se připouštějí rozdílné diskursy, tj. promluvy, systémy výpovědí či „vyprávění“, založené na určitých vlastních pravidlech či myšlenkových strukturách, zaměřené do různých oblastí poznání. Časté je i užívání termínu „diskurs“ pro jakýkoli způsob či rámeček myšlení, diskuse nebo argumentace. Diskursy uvnitř různých kultur, jejich pluralita a rovnoprávnost vylučují potřebu nějakého univerzálního, obecně platného smyslu a poznání. Poznávání a nacházení smyslu se děje v těchto samotných promluvách, v dialogickém střetávání, v komunikaci samé, ve svobodném projevu a v tvořivé hravosti, nikoli v nějakém transcendentálním, obecně platném, závazném a jediném rozumu, dobru, pravdě, kráse nebo víře. „Tranversální“ rozum postmoderny (W. Welsch) znamená schopnost metaracionality, umožňující přechody mezi různými formami racionality, pluralitu proti absolutizaci, totalizaci a nadvládě jediného

„rozumu“. Postmoderna tedy neusiluje o nějakou novou moc, nadvládu či totalitu, ale o uznání rovnoprávnosti různých promluv, plurality, která tu je a vlastně vždy byla, takže jde o jakési obnovení paměti lidstva.

To, že civilizace racionality, vědy a techniky se vymkla lidské kontrole a hrozí člověku zničením, zdůrazňuje J. F. Lyotard (nar. 1924), současně však ukazuje možnosti, které dnešní komputrová technika znamená pro svobodnou a velice efektivní výměnu informací, tedy pro komunikaci mezi různými kulturami. Otázka legitimacy vědy je řešitelná ve vztahu či funkci, kterou má ve společnosti.

Z jiného hlediska, avšak nově, chápe status vědy a zejména platnosti, pravdivosti, R. Rorty (nar. 1931), postmodernista, jenž prokázal dostatek pochopení i pro analytickou filosofii. Přesto, nebo právě proto, považuje otázky logické analýzy a teorie pravdy za produkt „dualistického předsudku“, že subjekt poznává skutečnost a že existuje i pravdivost závislejší na tom, jak vypadá tato skutečnost. Podle něj máme zapomenout na „pochybné rozhraní mezi lidským já a světem“ a prostě jen předpokládat, že se objevují nová a nová přesvědčení a přání, z nichž některá kolidují s těmi starými. Jedněm kolizím říkáme rozpor, jiným napětí, a obojích se různými technikami zabýváme. Některé opustíme, jiné „opouzdríme“, odstavíme, přestaneme k nim zaujímat postoje.

Jeden z představitelů postmoderního strukturalismu J. Derrida (nar. 1930) vidí návaznost na modernu v problému takového diskursu, který čerpá prostředky nezbytné pro *de-konstrukci* jistého dědictví právě z tohoto dědictví. Zabývá se pojmem *struktura* (v nejobecnějším smyslu) a ukazuje, že dosavadní dějiny tohoto pojmu počítají vždy s nějakým *centrem*, takže je musíme myslet jako řadu substitucí jednoho centra za jiné (ono centrum bývá označováno jako *eidos*, *arché*, *telos*, *energeia*, *úsia*, *alétheia*, *transcendentalita*, *Bůh* atd.). Zlomem je myšlenka, že centrum vůbec není. „A to je též chvíle, kdy do univerzálního problémového okruhu vstupuje řeč; chvíle, kdy – chybí-li centrum či počátek – se vše stává (shodneme-li se na tom slovu) diskursem, tj. takovým systémem, v němž centrální, původní či tran-

scendentální označované nikdy není absolutně přítomné ...“ Tato *decentralizace*, tyto diskursy jsou představovány např. destruktivními texty nietzschovské, a především heideggerovské kritiky metafyziky. Sám Derrida je znám především svou „dekonstrukcí“ – speciální metodou četby a rozboru textů, kterou zkoumá jejich hloubku, rozrušuje konvenční významová schémata a odhaluje vnitřní rozpory. Je to zároveň interpretace zahrnující kulturní předpoklady a tradici u autora textu (psaného textu, znakovosti jako danosti, tedy preference logocentrismu či grafocentrismu oproti fonocentrismu). Znamená to rozložení na prvky (redukce) s respektem k jejich dosavadnímu vývoji a opětovné složení (konstrukce), což lze opakovat. Co se týká věd o člověku, pak se etnologie mohla zrodit jako věda teprve v okamžiku, kdy již mohla probíhat decentralizace, tj. v okamžiku, kdy evropská kultura byla dislokována, vyhnána ze svého místa. Je to okamžik filosofického a vědeckého diskursu, a je to také okamžik politický, ekonomický, technický.

P. D. J. Sloterdijk (nar. 1947) mluví o represivním *cynickém* rozumu a obhajuje *kynismus* jako odpor „zdola“, revoltu rozumu proti rozumu bránící se „scientogennímu idiotství“, které nás činí pouhými předměty určitých cílů. Proti němu i proti hlouposti bezprostřednosti stojí síla literatury, jakési střední cesty. Kdysi tuto sílu měla věda, dnes je věda jen jedním hlasem v pluralitní kolokvialitě. Postmodernismus je „vůlí usilovat o budoucnost i tehdy, když už vesměs nic nepostupuje vpřed“. A tak i to, co v kapitalismu pociťujeme jako svobodu, je pouze mnohost vzájemně si konkurujících egoismů, možnost postavit jednu korupci proti druhé.

Výše uvedené stručné pojednání má jen výběrový charakter a pokouší se o co nejstřízlivější, nikoli o co nejpůsobivější výklad. Bezprostřední seznámení se s jmenovanými i nejmenovanými filosofy ukáže daleko více.

Postmoderna znamená takové rozrušení zažitého řádu věcí, že to může být pro mnoho lidí šokující a nepřijatelné. Zrelativizování a nivelizace hodnot může vést až k mravní lhostejnosti, libovůli a nezodpovědnosti. Odmítnutí jakékoli transcendentce v zaměření a směřování člověka znamená ztrátu životního

smyslu a redukci života na pouhé *tady a teď*. Budiž ovšem spravedlivě řečeno, že představitelům postmoderní filosofie něco takového připisovat nelze; mnohdy se totiž jedná o myslitele, kteří jsou vůči postmoderně sami kritičtí. V jejich motivaci jde spíše o výraz obav ze sebezničujících tendencí moderní civilizace, charakteristické nadvýrobou a stále rostoucím odpadem, devastací životního prostředí, povýšením ploché zábavy a masového konzumu na nejvyšší hodnotu a smysl života. Odhození falešných představ a překonání myšlenkových i behaviorálních stereotypů je nutným předpokladem hledání a nalézání východisek.

Literatura:

- DERRIDA, J. Struktura, znak a hra v diskursu věd o člověku. *Filosofický časopis*, 1991, č. 4, s. 584–600.
- FOUCAULT, M. Co je to osvícenství, *Filosofický časopis*, 1993, č. 3, s. 363–379.
- HORYNA, B. a kol. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998.
- KRATOCHVÍL, J. *Meditace věků: vývoj filosofického myšlení*. Brno: Barvič & Novotný, 1935.
- LYOTARD, J. F. *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem, postmoderní situace*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993.
- LYOTARD, J. F. Hmota a paměť. *Filosofický časopis*, 2000, č. 5, s. 808–816.
- NOVOTNÝ, Z. *Základy filosofického myšlení: k didaktice filosofie na střední škole a v základních kurzech*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995.
- RORTY, R. Zkoumání jako rekontextualizace: Antidualistické pojetí interpretace. *Filosofický časopis*, 1994, č. 3, s. 358–379.
- SLOTERDIJK, P. *Pročitne Evropa?: Myšlenky o programu jedné světové velmoci na sklonku věku její politické absence*. Olomouc: Votobia, 1996.
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2000.
- WITTGENSTEIN, L. *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993.

Kontakt na autora:

Doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: zdenek.novotny@upol.cz

„INTELIGENTNÍ PLÁN“ (INTELLIGENT DESIGN) A „VĚDECKÝ“ KREACIONISMUS

Luboš Bělka

Souhrn: Darwinova teorie má zvláštní postavení v dějinách biologie a lidského myšlení vůbec. Svědčí o tom neustálý zájem jak odborné, tak i laické veřejnosti, který vyvstal v druhé polovině 19. století a přetrvává dodnes. Představuje paradigmatický zvrát v biologii a přinesla natolik nové myšlenkové podněty, že způsobila i přehodnocení obecnějších vysvětlujících vzorců. V důsledku toho pak evoluční přístup zrušil stávající monopol náboženské explanace původu lidstva. Vedle panujícího kreacionistického, a tudíž nadpřirozeného výkladu vzniku světa se v 19. století etabloval výklad nový, založený na naturalistickém principu, odmítajícím nadpřirozená vysvětlení. Evoluce, či přesněji řečeno její vědecké uchopení, však není čistě odbornou záležitostí biologů a dalších vědců zabývajících se živou přírodou. Vědní disciplína nazvaná *evoluční biologie* je tak předmětem nejenom častých diskusí, ale také nábožensky a politicky motivovaných mediálních útoků. Děje se tak především v USA, kde staronový „vědecký“ kreacionismus neztrácí na popularitě, a téměř polovina Američanů se dlouhodobě hlásí k tzv. biblickému kreacionismu, chápanému jako „vědecká“ alternativa evolučně biologického vysvětlení vzniku světa, přírody a člověka. Odtud pochází i poslední kritika evoluční teorie z pozic „inteligentního plánu“ (Intelligent Design, ID), jakožto koncepce nároková si alternativní vědecký přístup k evoluční teorii. Původně molekulárně biologická představa přerostla zejména

v posledních letech díky masivní medializaci a politizaci do podoby, která je v mnohém ohledu podobná situaci na konci 20. století, kdy se USA vyrovnávaly s „vědeckým“ kreacionismem. Příspěvek se zaměřuje na společenský, náboženský, mediální a vposledku i politický aspekt právě probíhajících diskusí ohledně koncepce „inteligentního plánu“, jakožto prvku protievolučních hnutí v USA a jinde ve světě.

Klíčová slova: evolucionismus; inteligentní plán; Intelligent Design; „vědecký“ kreacionismus; evoluční biologie

Summary: „Intelligent Design“ and „Scientific“ Creationism

Theory of evolution, and its Darwinist and Neo-Darwinist variant occupies a special place in the history of biology and human thinking as such. This is evidenced by a continuous interest on part of scholarly as well as general public, which arose in the 19th century and has lasted since. Evolution and its scientific understanding is not solely a matter of biologists and other scientists dealing with live nature. Scientific field called evolutionary biology is a subject of numerous discussions and attacks by media, motivated by religion or politics. This is happening mainly in the USA where the revived „scientific“ creationism has retained its popularity; almost half of Americans profess so called biblical creationism, understood as the „scientific“ alternative to the evolutionary and biological explanation of the creation of the world, nature and man. Hence the last example of criticism of evolutionary biology from the standpoint of the „intelligent design (ID)“ as a concept claiming scientific attitude to the evolution theory. What was originally molecular biology idea has grown, due to massive media influence, to the form, which in many ways is similar to the situation at the end of the 20th century, when the USA had to deal with the „scientific“ creationism.

Keywords: evolutionism; Intelligent Design; „scientific“ creationism; evolutionary biology

Motto:

„Trochu se obávám, aby léta úplného popírání jakéhokoliv byt' se-beparciálnějšího a sebenevědomého fungování intence v živém světě nevyústila převratem v naprostý opak: vše je výsledkem plánu a zá- měru jednoho centrálního, v tomto případě Boha-Stvořitele. Raketový vzestup a šíření kreacionismu je vedle kolapsu komunismu druhým největším společenským divem, který jsem zažil, nemám z něj ovšem příliš radost. (...) Pevně doufám, že předchozí černá vize je jen výrazem nevědomých duševních pochodů polohumanitního škarohlída, který se probíral dějepisnými knihami víc, než je pro zdárné provozování vědy zdrávo, a že příteli Flegrovi nebude na stará kolena živořiti, jsa s nevolí trpěn na katedře inteligentního dyzajnu.“ (Komárek, 2006, s. 16)

Tak takto píše Stanislav Komárek, český biolog a filosof, o kreacionismu a „inteligentním dyzajnu“ v předmluvě ke kni- ze *Zamrzlá evoluce aneb Je to jinak, pane Darwin*. Její autor Jaroslav Flegr (2006) v ní nabízí velmi originální nedarwinistické vysvět- lení některých evolučních procesů; tolik na vysvětlení poněkud zvláštního názvu a podtitulu tohoto bestselleru. Motto předzna- menalo, čím se bude následující text zabývat.

Darwinova teorie, jedna z mnoha evolučních teorií – tato okolnost je důležitá zejména z toho důvodu, že upozorňuje na množství ne-darwinistických evolučních vysvětlení, upozorňu- je na skutečnost, že ztotožňovat celou evoluční biologii s neo- darwinismem není na místě – má zvláštní postavení v dějinách biologie a lidského myšlení vůbec. Svědčí o tom neustálý zájem jak odborné, tak i laické veřejnosti, který vyvstal v druhé polo- vině 19. století a přetrvává dodnes.

Kdyby se jednalo o běžnou vědeckou teorii, tak by jistě ne- vzbudila takovou pozornost v minulosti a současnosti, jaké se jí dostalo a stále dostává. V čem je tak výjimečná? Jednak vskutku představuje paradigmatický zvrat v biologii, a jednak přinesla natolik nové myšlenkové podněty, že s sebou přinesla i přehod- nocení obecnějších, řekněme filosofických vysvětlujících vzorců. Biologické poznatky tak přiměly myslitele přehodnotit stáva- jící myšlenkové vzorce. V důsledku toho pak evoluční přístup zrušil stávající monopol náboženské explanace původu lidstva.

Vedle panujícího kreacionistického, a tudíž nadpřirozeného výkladu vzniku světa se v 19. století etabloval výklad nový, založený na naturalistickém principu, odmítajícím nadpřirozená vysvětlení. Skutečností ovšem je, že Darwinova teorie se stala „emblémem“ či „ikonou“ evoluční teorie vůbec.

Evoluce, či přesněji řečeno její vědecké uchopení, tak není čistě odbornou záležitostí biologů a dalších vědců zabývajících se živou přírodou. Vědní disciplína nazvaná *evoluční biologie* (blíže viz např. Zrzavý – Storch – Mihulka, 2004; Mayr, 2004) je tak předmětem nejenom častých diskusí, ale také nábožensky a politicky motivovaných mediálních útoků. Děje se tak především v USA, kde staronový „vědecký“ kreacionismus neztrácí na popularitě, a téměř polovina Američanů se dlouhodobě hlásí k tzv. biblickému kreacionismu, chápanému jako „vědecká“ alternativa evolučně biologického vysvětlení vzniku světa, přírody a člověka. Odtud pochází i poslední kritika evoluční teorie z pozic „inteligentního plánu“ (Intelligent Design, ID, blíže viz např. Johnson, 1993), jakožto koncepce nároková si alternativní vědecký přístup k evoluční teorii. Původně molekulárně biologická představa přerostla zejména v posledních letech díky masivní medializaci a politizaci do podoby, která je v mnohém ohledu podobná situaci na konci 20. století, kdy se USA vyrovnávaly s „vědeckým“ kreacionismem. Příspěvek se zaměřuje na společenský, náboženský, mediální a vposledku i politický aspekt právě probíhajících diskusí ohledně koncepce „inteligentního plánu“, jakožto prvku protievolučních hnutí v USA a jinde ve světě.

V dějinách lidského myšlení se setkáváme s tím, že existují mnohá vysvětlení světa, vesmíru, přírody a člověka, a mezi nimi zaujímají významné místo rozmanitá vysvětlení náboženská na jedné straně a vysvětlení (přírodo)vědecké na straně druhé. Tato vysvětlení se s postupem času od sebe stále více vzdalují, stále méně se prolínají, a je v zájmu obou těchto lidských aktivit vyhnout se konfliktu. Právě proto se mezi nimi objevuje demarkační čára, či spíše demilitarizovaná zóna, zajišťující vzájemný klid zbraní na principu rozdělení teritoria: oblast vědy náleží vědeckým profesionálům a laikům, oblast náboženství

náleží náboženským profesionálům a laikům, čili podle úsloví „Já pán, ty pán“. Pokud některá ze stran poruší nepsaná pravidla mírového soužití, následuje tu větší, tu menší konflikt. A ještě jeden důležitý princip vycházející z noetického pluralismu je vhodné v této souvislosti zmínit: Žádné ze zmíněných vysvětlení není *jediné pravdivé a vyčerpávající*.

Na přelomu druhého a třetího tisíciletí se vyjevila staronová doktrína nazývaná *Intelligent Design* (ID), česky řekněme *inteligentní plán*. Jedná se takové vysvětlení přírody, které vychází z předpokladu existence nadpřirozeného *intelligentního designéra*, který stojí za některými nevysvětlitelnými jevy, jako je například fenomén „nezjednodušitelně složité struktury“. Jinými slovy zastánci ID vysvětlují přírodu za použití mimopřirodních (lépe řečeno nadpřirozených) faktorů, podobně jako „vědecký“ kreacionismus, který je oproti ID radikálnější a tvrdí, že svět, příroda a člověk vznikl přesně v souladu s biblickým textem před zhruba šesti tisíci lety a že věda právě toto vysvětlení potvrzuje (proto tak bibličtí kreacionisté lpějí na adjektivu „vědecký“, blíže viz např. Bělka, 1998, 2006).

Vedle snahy prosadit se v očích veřejnosti vyvíjejí soudobí kreacionisté rozmanité tlaky na americké veřejné školství a pokoušejí se, zpravidla neúspěšně, začlenit svoji doktrínu do hodin biologie jako alternativní nauku k evoluční biologii.

ID a „vědecký“ kreacionismus jsou, navzdory sebeprezentujícím opačným tvrzením (viz např. Wells 2005), nevědecká či mimo-vědecká vysvětlení, a tudíž nemají místo v hodinách biologie, patří do náboženství. ID, jakožto „vědecký“ kreacionismus s lidskou tvář (termín viz Zrzavý, 2005) není nikde ve světě na veřejných univerzitách vyučován a jeho propagaci zajišťují soukromé vlivové agentury a think tanky, jako např. Discovery Institute v USA.

To, že vědecké vysvětlení nepotřebuje nadpřirozené jakožto prostředek vysvětlení či vysvětlování přírody ještě neznamená, že by věda nadpřirozeno popírala. Prostě se k němu nikterak nevyjadřuje, nemá na to prostředky a ani zájem.

Stvoření a evoluce se tudíž navzájem nevyklučují; jejich antagonismus rozpoznává pouze „vědecký“ kreacionismus.

Po shrnutí základních tezí ohledně ID, „vědeckého“ kreacionismu a evoluční biologie bude vhodné zaměřit se na konkrétní argumentaci a podrobněji se zmínit o podstatě celého sporu jak ve světě, tak i českém prostředí, kde spor ID *versus* evoluční biologie vyvolal též určitý ohlas.

Co si o ID myslí přední čeští filosofové, badatelé, vědci? Nejprve filosof Zdeněk Kratochvíl odpovídá na dotaz „A co třetí varianta, která strká vědu a náboženství do jednoho hrnce?“ následovně:

Kreacionismus je nejhorší varianta. Paskvil v podobě inteligentního architekta nebo inteligentního designu. Čím dál častěji potkávám lidi, kteří s náboženstvím nemají nic společného, ale kteří věří na inteligentního konstruktéra, nebo mu alespoň fandí. A vždycky se lekám, co se jim stalo. Kreacionismus předstírá, že je křesťanský, ale popisuje svět jako výrobek, jako konstrukt, zatímco křesťanská věrouka je velice hrdá na to, že stvoření není výroba nebo konstrukce. Taky předstírá, že je ‚vědecký‘, ale s vědou nemá nic společného ani na úrovni metody. Nověji se místo ‚kreacionismus‘ říká ‚inteligentní design‘, jako kdyby teď už designéra potřebovalo úplně všechno.“ (Nezbeda, 2007)

Podobně ostře vyhraněný názor vůči zastáncům ID a hlavně vůči jejich ambicím má František Koukolík:

„Současná podoba inteligentního plánu je dílem konzervativního amerického ‚myšlenkového tanku‘ jménem *Discovery Institute* a jejího *Centra pro vědu a kulturu*. Phillip E. Johnson, považovaný za otce soudobého hnutí propagujícího inteligentní plán, penzionovaný profesor práva, vytvořil taktiku jeho propagace. Z jeho publikovaných děl lze citovat: ‚Naší strategií je téma inteligentního designu, které v podstatě znamená realitu Boha dostat před akademický svět a do škol.‘ Nebo: ‚Otázka zní: Jak zvítězit? Odtud jsem začal vyvíjet to, co nyní v plně rozvinuté podobě vidíte jako *strategii klínu*. Držte se nejdůležitější věci... Bibli a knihu Genesis postavte mimo debatu, protože se nechcete dostat do takzvané dichotomie Bible-věda. Formulujte argumentaci takovým způsobem, že ji bude poslouchat sekulární akademický svět. To znamená soustředit se na formulaci: potřebujete Tvůrce ke stvoření, nebo to dokáže příroda sama? Přičemž odmítnete odbočit k dalším tématům, o což se debatující vždy snaží.‘ Johnson a další představitelé

inteligentního plánu cíleně užívají takové formulace, aby inteligentní plán jako vědecká teorie vypadal. Slova náboženství nebo Bůh neuvžívají. Rozpočet Discovery Institutu jsou čtyři miliony dolarů, dostává finanční podporu z 22 nadací, nejméně dvě třetiny z nich jsou náboženské misie.“
(Koukolík, 2006)

A do třetice Václav Hořejší, český molekulární genetik:

„Zastánci ID někdy říkají, že nejsou ideologicky předpojatí, ale že přirozenými evolučními mechanismy prostě nelze vysvětlit vznik takzvaných ‚neredukovatelně složitých struktur‘; jako příklady uvádějí například pozoruhodně složitě ‚molekulární motory‘ bakteriálních bičíků a donedávna také třeba oko obratlovců. Mezitím se ovšem našla spousta jednodušších typů očí, takže tento příklad zastánci ID potichu opustili. S evolucí je to něco podobného, jako když se před staletími vedl spor o geocentrický versus heliocentrický model vesmíru. Nakonec se ukázalo, že nový model vlastně vůbec není v rozporu s náboženským světonázorem a už dávno s tím nikdo nemá žádný problém. Divím se, že s přirozenou evolucí jako ‚metodou stvoření‘ stále někteří problémy mají“
(Hořejší – Vácha, 2006)

Samozřejmě by nyní bylo na místě ocitovat v podobném rozsahu argumenty strany opačné, tedy zastánců ID a „vědeckého“ kreacionismu. Avšak ještě před tím je třeba vyjasnit si vztah mezi oběma verzemi neokreacionismu, totiž ID a „vědeckého“ kreacionismu. Český vědec Jiří Vácha se v dialogu s výše citovaným Václavem Hořejším domnívá, že mezi nimi je takový rozdíl, že je nelze řadit do stejné myšlenkové tradice:

„Chtěl bych vás také upozornit, že mezi původním kreacionismem v USA, reprezentovaným například Duanem Gishem, a dnešním ID je jeden zásadní rozdíl, který by nebylo poctivé přehlížet: zastánci ID jsou evolucionisté, tj. přijímají evoluci, zatímco původní kreacionismus nikoliv. Zamlžování tohoto rozdílu souvisí s jiným zamlžováním, a to rozdílu mezi faktem evoluce a jejími hybnými silami; ve vytváření této mlhy si často podávají ruce ‚ultras‘ obou táborů. K otázce, co nebo kdo za ID stojí (nemyslím tím americké imperialisty), ale designéra světa vlastního, imanentního nebo transcendentního, faktor osobní, nebo neosobní, se zastánci inteligentního plánu nevyjadřují a přenechávají to

moudře filosofii, jak ukázalo nedávné reprezentativní sympozium ID směru v Praze.“ (Hořejší – Vácha, 2006)

Zde ovšem s J. Váchou souhlasit nelze. Mezi „vědeckými“ kreacionisty a zastánci ID není principiální rozdíl, spadají do stejné myšlenkové tradice. Co se týče identity ID (neboli „co nebo kdo za ID stojí“), dopouští se J. Vácha typické argumentace, která do biologie nepatří a celou záležitost přenechává jiným, tj. vytváří z ní v tomto případě ideologii. Postuluje ve vědě něco, co ji přesahuje (ID), a tvrdí, že odpověď na to musejí dodat jiní. Zajímavé je, že tento metodologický postulát evoluční biologové nepoužívají a naopak všechna vysvětlení, ke kterým by potřebovali například teology, vykazují mimo vědu.

Jak již bylo uvedeno, ID a „vědecký“ kreacionismus vycházejí ze stejného myšlenkového podkladu, jedná se o dvě varianty téhož. Psal o tom již před lety pražský biolog a filosof Anton Markoš a psal o tom v době, kdy ještě termín ID neměl tu popularitu, jakou má dnes, vlastně se ještě nepoužíval⁽¹⁾. Zamýšlel se nad „klasickou“ kreacionistickou knihou A. E. Wildera Smithe *Přírodní vědy neznají žádnou evoluci* (Wilder Smith, 1981) a napsal:

„...copak někdo viděl kovový odlitek, aby se sám zformoval do tvaru motoru? ... aby z odlitku vznikl stroj, říká [A. E. Wilder Smith], vedle hmoty a energie tady musí být ještě třetí, teleonomický člen: inteligence, design, how know. Prostě konstruktér, v jehož hlavě projekt vznikne, v jehož dílně je připraven projekt a nástroje, a všechno dohromady vnutí hmotě tvar. Jestliže uznáme, že z kovového bloku samovolně stroj nevznikne, jak může inteligentní člověk věřit nesmyslu, že vznikly samovolně tak složité stroje, jakými živé organismy bezesporu jsou. A tak musíme v pozadí života uzнат přítomnost Velkého Konstruktéra, který celé dílo vytvořil.“ (Markoš, 1991, s. 451)

A Anton Markoš ještě dodává:

„Autor [A. E. Wilder Smith] tedy sdílí s kritizovanými neodarwinisty společný svět, svět mechanického materialismu, ve kterém živé bytosti nejsou nic než stroje. A protože nikdo nepochybuje o tom, že smysl existence stroje je mimo stroj sám, je nutno předpokládat Velkého

Konstruktéra: v jednom případě je jím Bůh, ve druhém Přírodní Výběr. A tohle všechno se píše v letech *osmdesátých* 20. století.“

(Markoš, 1991, s. 452)

Podobně to ostatně popisují – i když z přesně opačných pozic – samotní „vědečtí“ kreacionisté. Velmi zajímavé je podívat se na to, jak se stavějí zastánci „vědeckého“ (v tomto případě „biblického“) kreacionismu k ID. Čelný představitel organizace *Answers in Genesis* (www.AnswersinGenesis.com) Carl Wieland neshledává podstatnějších rozdílů mezi oběma názory – přestože se ID často od „vědeckého“ kreacionismu distancuje – vytýká však zastáncům ID především dvě věci: jednak že se odmítají vyjádřit k identitě inteligentního designéra, a jednak že připouštějí možnost, že svět je starší více než 6000 let:

„Víte však, že se Hnutí Inteligentního Designu (IDM) obecně aktivně distancuje od biblického stvoření? IDM zahrnuje lidi z mnohých nechristianských náboženství a jejich přístup nespecifikuje, kdo by měl být ten designer. Toto nechává otevřené dveře pro všechny druhy podivných idejí, včetně idejí, že i mimozemšťané mohou být těmi designery – idea propagovaná dnes mnohými kulty UFO. Argumenty pro design jsou mocné, když jsou používány ve spojitosti s biblickým záznamem původu, a my zdůrazňujeme opatrnost pro používání ID jako jediného mechanismu.“

(Wieland, 2002) ⁽²⁾

O tom, že ID je představa, koncepce, s níž se již dějiny vyrovnaly kdysi ve středověku, svědčí Occamova břitva, která říká, že pokud existuje přirozené a přírodní vysvětlení, tak není nutné hledat vysvětlení nadpřirozené, totiž mimovědecké, například náboženské. Pokud existuje vysvětlení jednoduché, nehledejme vysvětlení složitě. Hypotéza Boha nemá v přírodovědě místo už dávno, a je tomu tak proto, že věda a náboženství se prostě v určitém dějinném období obou těchto aktivit nebyly s to vyrovnat v záležitostech kompetence, a proto se musely rozejít. Jakékoliv dnešní námluvy jsou poněkud zpozdilé.

Jestliže zastánci ID v jedné větě hovoří o tom, že se na jedné straně hlásí k evoluci, že tedy nejsou kreacionisté, a na straně druhé tvrdí, že vývoj je možný pouze jakožto vnitrodruhová

modifikace, že se odehrává jenom v rámci druhu, pak nutně vzniká otázka po původu jednotlivých druhů. Kdy a jak se na Zemi objevily? Současně, nebo postupně? Vznikaly nezávisle na sobě, nebo je zde nějaká, například vývojová souvislost? Zastánci ID s oblibou uvádějí příklady, jako je třeba složitá klasická pastička na myš, a mají pravdu v tom, že spontánně nic takového vzniknout nemůže, stejně jako třeba hodiny či jakýkoliv složitý, ale vlastně i jednoduchý mechanismus (Diskusi ohledně pastičky viz Mihulka, 2005). Takových příkladů by se dalo najít více. Ale proč se zastánci ID vyhýbají otázce vzniku druhů? Je tomu tak proto, že by museli otevřeně deklarovat, že vlastně nejsou evolucionisté, ale antievolucionisté kreacionistického typu?

Podívejme se ale na argumentaci předního zastávce ID Michaela Behe, a poslyšme, jak se vyjadřuje ke kardinální otázce ID, totiž *identitě inteligentního designéra*:

„Vědecká obec má ve svých řadách mnoho vynikajících vědců, kteří si myslí, že existuje něco nad přírodou, a mnoho vynikajících vědců, kteří jsou přesvědčeni o opaku. Jak se tedy věda, oficiálně postaví k otázce identity tvůrce? Bude se v učebnicích biochemie výslovně psát, že ‚to udělal Bůh‘? Ne, otázku identity tvůrce věda prostě řešit nebude. (...) I když je existence účelného uspořádání v biochemii buňky snadno viditelná, identifikace tvůrce vědeckými metodami může být nesmírně obtížná. (...) Pokud se o její zodpovězení chtějí zatím pokusit filosofie a teologie, my vědci bychom jim měli popřát hodně zdaru, ale zároveň bychom si měli vyhradit právo vstoupit do jejich rozhovoru, jakmile k němu věda bude mít víc co dodat.“ (Behe, 2001, s. 266–267)

Ta záležitost s filosofií není tak nezáludná, jak by se na první pohled zdálo. Tvrzení, že evoluční biologové vlastně nejsou (přírodo)vědci, ale filosofové (či dokonce ideologové), má pozoruhodné konsekvence. Jednak lze předpokládat, že by se jim samotným takové označení vůbec, ale vůbec nezamlouvalo (přestože se z nich množství nikoliv menší než malé pyšní titulem Ph.D., zejména těch mladších u nás – starší jsou jenom *kandidáti věd*), a hlavně by mohlo vést k závěru, že vlastně nedělají žádnou vědu, která je univerzální a sjednocená podle jedněch

pravidel, totiž podle vědeckých standardů. Pokud jsou vědci, musejí se přísně držet pravidel vědecké práce; pokud se jich ne-drží, dříve či později budou z mezinárodní vědecké komunity vyloučeni, jejich práce nenaleznou uplatnění v mezinárodních vědeckých časopisech, jejich působení na univerzitách či vědeckých pracovištích bude omezeno až zrušeno – budou vědeckou komunitou zařazeni mezi ne-vědce, někteří dokonce i mezi pseudovědce. Ne-vědci jsou například filosofové: to, že je někdo ne-vědec, ho nikterak z akademické obce nevyklučuje, například filosofové jsou toho jasným dokladem. Jedna věc je *akademická* obec a druhá věc je (*příroda*)*vědecká* obec. Jenže to může mít i daleko zajímavější důsledek, jak navrhuje Jan Horník. Domnívá se, že pokud je na veřejných školách v USA soudním rozhodnutím zakázáno vyučovat ID (neboť se jedná o náboženství, nikoli vědu), tak stejný metr by se měl vlastně uplatnit i na evoluční biologii, neboť i tato disciplína pracuje se stejnými prostředky jako ID, doslova navrhuje: „Proč by tedy nemohly být účty jaksi vyrovnány? Když ne Stvořitel, tedy ani žádná evoluce!“ (Horník, 2005, s. 61)

Ve skutečnosti se ze strany Jana Horníka jedná buď o nedorozumění, nebo dokonce o záměrnou manipulaci – rozsudek se totiž nikterak nevztahuje na rozmanité filosofie (plurál je namístě, tím se liší od přírodovědy, kde je naopak namístě singulár: filosofie je z principu pluralitní a partikulární, přírodověda pak singulární a univerzální), ale vztahuje se pouze na (*příroda*)*vědy* a řeč je pouze o veřejném středním školství. Horníkova obhajoba koncepce ID je založena na předpokladu, že se nejedná ani o vědu, ale ani o náboženství:

„Kdyby si ale všichni účastníci sporu dokázali uvědomit, že se v případě teorie ID pohybují na filosofické půdě a neprovozují tedy žádnou moderní vědu ani náboženství, nemusela by argumentace soudu vést k tak absurdním logickým důsledkům, že by se měla na státních školách například automaticky zakázat každá teorie, která dokazuje Absolutno.“ (Horník, 2006, s. 64)

Tady udeřil hřebíček přímo na hlavičku – jak již bylo řečeno nejde o zákaz filosofie na školách, ale jde o vytyčení demarkační

čáry mezi vědou a ne-vědou! Filosofie, metafyzika, je z principu pluralitní a neuniverzální, neboť postihuje rozmanité světové názory, v tomto smyslu je legitimní *každý* názor, neboť filosofie není totéž co (přírodo)věda. Jenže pokud připustíme „detekci inteligence“, jak o tom hovořil Jiří Vácha⁽³⁾, tak máme problém. Pak musíme ovšem připustit, že tato „inteligence“ je různými světovými názory, různými filosofiemi, ideologiemi a náboženstvími vysvětlována různě. To je pochopitelně na místě a v pořádku; jde jenom o to, že vycházíme z předpokladu, že žádné takové vysvětlení není jediné pravdivé, žijeme přece v tolerančním světě... A Jan Horník uzavírá: „... ani samotná evoluční teorie nemá sebemenší šanci obstát jako současná moderní věda, budou-li na ni kladeny stejné nároky jako na teorii ID.“ (Horník, 2006, s. 67)

Snaha prohlásit, že evoluční biologie obecně a Darwinova teorie zvláště je stejná jako jiná náboženství, je typickou „vědecko“ kreacionistickou argumentací, známou nejméně půl století. Navazuje na ni, zřejmě nevědomky, Jiří Pehe: „Potíž spočívá v tom, že celá řada významných filosofů i vědců si myslí, že darwinistická teorie evoluce není ničím jiným než formou sekularizované víry.“ (Behe, 2005, s. 5)

Toto tvrzení je nepodložené, respektive směšuje hned několik věcí dohromady. Především zaměňuje nárok přírodovědy vysvětlit přírodu přirozeným, nikoliv nadpřirozeným způsobem s monoteistickým vysvětlením vzniku světa, a dále pak zaměňuje či dává do stejné roviny vědeckou a náboženskou víru. Problém je v tom, že věda neimputuje žádné poznatky do náboženství, to je přesně naopak (bible jako učebnice přírodovědy). A dále se domnívá, že obě vysvětlení – přírodovědecké a náboženské – jsou na stejné rovině. Nejsou, a je tomu tak proto, že vědecké vysvětlení je jenom jedno (je jen jedna biologie), kdežto náboženských vysvětlení jsou přehřše (není jedno náboženství). To, že George W. Bush vychází z předpokladu, že jeho náboženské vyznání má možnost a schopnost intervenovat do vědy, není až tak překvapivé, co však je zvláštní, je názor Jiřího Pehe, který nepřiznává (zamlčeně) jiným náboženstvím právo na vlastní „inteligentní design“⁽⁴⁾.

A dále:

„Bush tedy nijak neoslabuje nároky vědy, když tvrdí, že teorie evoluce by měla být brána jen jako hypotéza, protože na některé otázky s ní spojené neexistují autoritativní odpovědi. Není prostě jasné, v čem je darwinistická teorie ‚vědeckější‘ nebo méně náboženská, než je teorie inteligentního plánu.“ (Pehe, 2006, s. 9)

Ano, Jiřímu Pehe to jasné není, ale neměl by asi od sebe odvozovat vše – pochopitelně to všechno závisí na tom, jak definujeme vědu a jak definujeme náboženství. Pozoruhodné je, že Jiří Pehe v první části svého příspěvku nehovoří o náboženství, ale o „sekularizované víře“ v souvislosti s darwinismem, v závěru již pak hovoří o náboženství v souvislosti s darwinismem. A uzavírá:

„Ačkoliv nám věda v posledních dvou letech nabídla neuvěřitelné množství objevů a vysvětlení (a tento trend dále akceleruje), odpovědi na základní otázky po smyslu existence nemá.“ (Pehe, 2006, s. 9)

Představa, že by věda měla odpovídat na základní otázky po smyslu existence je čirý scientismus. To by jistě stálo za rozvedení, ale zde na to není místo. Tak snad ve zkratce: domnívat se, že věda má za úkol právě toto, znamená potvrdit to, co Jiří Pehe vědě imputuje:

„Teorie evoluce je vědecká tam, kde sleduje a popisuje konkrétní procesy změny od jistých forem života k jiným. Tam, kde se snaží sebe samu prezentovat jako konečnou a jedinou autoritativní odpověď na povahu dosavadního vývoje hmoty i života, začíná se jevit jen jako druh víry. Anebo, chcete-li, jen jako hypotéza, kterou lze ověřit zrovna tak těžko jako teorii inteligentního plánu.“ (Pehe, 2006, s. 9)

Ano, s tím lze souhlasit, ale jen s tou výhradou, že Jiří Pehe zde zaměňuje vědu a scientismus. Ten absolutní explanační nárok je povýtče náboženský a není vědecký, chybí mu pokora. Jenže u skutečné vědy tomu tak není. Věda přeci dobře ví, kde jsou její meze, a je to právě scientismus, který to neví (existuje jediná pravda, a to je pravda vědy). Věda ponechává vědci jeho osobní náboženské vyznání (ať už je věřící, agnostik, či ateista),

to je doména, do níž nezasahuje, a chce po něm jediné – aby tento požadavek uplatňoval i na ostatní. Věda nemůže suplovat náboženství a *vice versa*.

Odluka teologie a (přírodo)vědy ovšem není podle mého názoru „mírová a pohodlná“⁽⁵⁾, ale naopak se jedná o výdobytek vědy, vyvzдорovaný na starším druhu poznání, totiž na různých formách teologie. Navíc má tato separace i svoji institucionální stránku, totiž odluku církve od státu, což představuje čin nikoliv proticírkevní či protináboženský, naopak, je to čin zajišťující svobodu náboženského vyznání. Je to obrana církví a náboženských společenství před státem, před jeho zvlůl a případnou arogancí. V prvním dodatku k Ústavě Spojených států amerických ze dne 17. září 1787, přijatého v roce 1791, se doslova praví:

„Kongres nesmí vydávat zákony, zavádějící nějaké náboženství, nebo zákony, které by zakazovaly svobodné vyznávání nějakého náboženství; právě tak nesmí vydávat zákony omezující svobodu tisku, právo pokojně se shromažďovat a právo podávat státním orgánům žádosti o nápravu křivd.“
(Ústava, 1990)

Toto oddělení státu a církve (náboženství) bylo právě v USA motivováno ochranou církve před státní intervencí. Otcové zakladatelé chtěli v Novém světě nalézt místo, kde náboženská svoboda najde svého uplatnění, místo, kde stát nebude ovlivňovat rozmanité náboženské zájmy a kde oproti Starému světu najdou náboženskou svobodu. Ve jménu tohoto pojetí je pak účelné (a dobré) vytyčit demarkační linii mezi sekulárním státem a partikulárním náboženstvím. Toto pravidlo by mělo analogicky platit i o vztahu vědy a rozmanitých teologií.

Je tedy spor mezi evolucionisty a kreacionisty sporem mezi nevěřícími, ať již přímo ateisty, či agnostiky, a mezi věřícími, především pak křesťany? Podle mého názoru nikoliv, a právě posunování diskuse do tohoto rámce vytváří základní nedorozumění a hlavní překážku možného dialogu vědy a náboženství. Zastánci *hypotézy inteligentního designéra* to ovšem vidí jinak:

„Nyní proti sobě stojí přívrženci takzvaného inteligentního designu a evolucionisté, přičemž obě strany argumentují nejnovějšími

vědeckými poznatky. (...) Kreacionisté by sice rádi diskutovali, avšak většina evolucionistů se odmítá s tou ‚bandou zpátečníků kolem inteligentního designu‘ vůbec bavit. A sblížení stanovisek není zjevně možné, neboť *jde v podstatě o spor ateistů s věřícími*, a nelze prostě věřit či nevěřit jen tak napůl, i když se naprosto přesvědčivě nedá dokázat žádná z obou teorií.“ (Jún, 2005, s. 13)⁽⁶⁾

Co jim tak vadí na hypotéze inteligentního designu? Podle M. J. Behe to je jejich neochota uznat, že nadpřirozeno patří do vědy:

„... nejsilnější důvod, proč se věda zdráhá přijmout teorii účelného uspořádání podle záměru inteligentního činitele, také vychází z filosofických úvah. Mnozí lidé, včetně mnoha významných a uznávaných vědců, prostě *nechtějí*, aby nad přírodou něco existovalo. Nechtějí, aby přírodu ovlivňovala nějaká nadpřirozená bytost, i kdyby toto její působení bylo jen krátké a naprosto konstruktivní.“ (Behe, 2001, s. 258)

Ale je tomu skutečně tak? Je toto hlavní důvod, proč se vědci zdráhají tuto hypotézu přijmout? Domnívám se, že nikoliv; vědci se pouze pokoušejí vytvořit demarkační linii mezi vědou a náboženstvím, odloučit sféru veřejnou a profesionální (věda) od sféry privátní, intimní a osobní (náboženství). Proč tomu tak je? Odpověď je zřejmě v samotných principech vědy a v nedávné době ji (znovu)formuloval Richard Dickerson, který říká, že:

„Věda je v podstatě hra. Je to hra s jedním hlavním a určujícím pravidlem: Dívejme se, jak dalece a v jakém rozsahu můžeme vysvětlit chování fyzického a materiálního světa z hlediska čistě fyzických a materiálních příčin, aniž bychom se odvolávali na nadpřirozeno. Akceschopná věda nezačíná žádné stanovisko ohledně existence či neexistence nadpřirozena; pouze požaduje, aby tento faktor nebyl uplatňován ve vědeckých vysvětleních. Vypočítávání zázraků vykonaných za zvláštním účelem jako vysvětlení je určitou formou ‚intelektuálního podvádění‘“ (Behe, 2001, s. 253–254)

Jinými slovy – odmítnutí nadpřirozena je metodologická, nikoliv světonázorová pozice. Toto je důležitý moment založený na dějinách dialogu vědy a náboženství. Dickersonův princip

není ani ve prospěch ateismu a ani ve prospěch jakéhokoliv náboženství. Prostě jenom říká, že je třeba náboženství, teologii a vědu oddělit a nemíchat dohromady. Věda v principu nemůže vysvětlovat Boha, či boha, či jakoukoliv náboženskou kategorii nadpřirozena, stejně tak jako rozmanité teologie nemohou nahrazovat (přírodo)vědecké bádání. Dobře to lze ilustrovat na přístupu Jana Zrzavého, který odmítá nadpřirozeno jakožto „vysvětlovaldo (explanans) věcí, které pozorujeme (explanandum)“:

„Říká-li někdo, že myšlenka vzniku světa (nebo čehokoliv) Boží intervencí nebyla (jakože opravdu nebyla) vyvrácena, neříká úplnou pravdu: ona být vyvrácena nemůže, neboť cokoliv objevíme, může být interpretováno jako Jeho dílo, pokud platí, že cesty Boží jsou vskutku nepochopitelné. (...) Evoluce není věc, evoluce je hypotéza, kterou jsme si vymysleli, abychom se zbavili Boha, neboť jsme zjistili, že Bůh je vysvětlovaldo zřetelně méněcenné. (...) Že Bůh a stvoření mohou mít pro člověka jiný význam než vysvětlovací, vím, a shledávám to v tomto kontextu irelevantním. Užitečnost či neužitečnost Boha a stvoření v jiných kontextech musí být hodnocena samostatně, asi i někým jiným.“
(Zrzavý, 1998, s. 44–45)

Biologové sami Stvořitele či stvořitele jako vysvětlující biologický princip nepotřebují. Bůh není biologická kategorie. Je tomu tak proto, že jsou ateisté, agnostici? Nikoliv, oni prostě náboženské debaty zabývající se biologickou problematikou přenechávají náboženským specialistům či profesionálům na náboženství, nebo lidem, kteří se o různá náboženství zajímají.

Poznámky:

⁽¹⁾ Ostatně první kniha prosazující ID vyšla ve stejném roce jako Markošův článek, v roce 1991. Byla to publikace právníka Philipa E. Johnsona *Spor o Darwina* (Darwin on Trial, česky vyšla v roce 1996) vydaná ve spolupráci s Discovery Institute, *think tankem* zastánců ID v USA; viz např. Heřt Jiří, „Kreacionismus versus evoluční teorie“, <http://www.rvp.cz/clanek/221/398>.

⁽²⁾ Překlad do češtiny je zachován přesně podle citovaného zdroje, zasluhoval by ovšem přeložit do srozumitelné podoby.

⁽³⁾ Jednalo se o přednášku nazvanou „Účelnost bez účelu: meze darwinismu“ a konanou v Brně 6. listopadu 2006.

⁽⁴⁾ O existenci islámského ID, jakožto protievolučního fundamentalistického učení viz např. Kovács (2006); viz též Yahya (2002).

⁽⁵⁾ Jak o tom hovoří Hana Librová: „Teologické výzvy, například k omezení genetického inženýrství, jsou dnes nepočtené a bezzubé; přírodovědci se mohou na pohodlnou a mírovou odluku svých věd od teologie spolehnout.“ (Librová, 2005, s. 20)

⁽⁶⁾ Zvýraznění LB. O tom, že autor stojí na jedné straně sporu, svědčí jeho následující věty: „Když všechny ty nadhozené otázky znovu zvažuji a promýšlím, představa inteligentního designu se mi zdá být tou logičtější a člověku bližší odpovědí. Pokusu být nezaujatým pozorovatelem se za dané situace s radostí vzdávám.“ (Jůn, 2005, s. 17)

Literatura:

BEHE, M. J. *Darwinova černá skříňka*. Praha: Návrat domů, 2001.

BĚLKA, L. *Evolucionismus a vědecký kreacionismus*. Brno: CERM, 1998.

BĚLKA, L. „Inteligentní plán“ a „vědecký“ kreacionismus: antievolucionismus v praxi. In BUBÍK, T., PRÁZNÝ, A., HOFFMANN, H. (eds.) *Náboženství a věda*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 33–41.

FLEGR, J. *Zamrzlá evoluce aneb Je to jinak, pane Darwin*. Praha: Academia, 2006.

HEŘT, J. Kreacionismus versus evoluční teorie. <http://www.rvp.cz/clanek/221/398>

HORNÍK, J. Evoluce a americký soud o teorii inteligentního designu. – Díl I. *Distance: revue pro kritické myšlení*, 2005, roč. 8, č. 4, s. 59–66.

HORNÍK, J. Evoluce a americký soud o teorii inteligentního designu. – Díl II., *Distance: revue pro kritické myšlení*, 2006, roč. 9, č. 1, s. 69–80.

- HOŘEJŠÍ, V. – VÁCHA, J. Je inteligentní plán jen pseudovědeckou teorií? *Literární noviny* 24. 4. 2006 (<http://www.literarky.cz/?p=clanek&id=2013>).
- JOHNSON, P. E. *Spor o Darwina*. Praha: Návrat domů, 1993.
- JÜN, J. Co s námi bude? *Revue Prostor*. 2005, č. 65–66, s. 12–17.
- KOMÁREK, S. Zamrzlé vzpomínky a evoluční trendy v evoluční biologii. In FLEGR J. *Zamrzlá evoluce aneb je to jinak, pane Darwin*. Praha: Academia, 2006, s. 13–16.
- KOUKOLÍK, F. Bitva o inteligentní plán. *Přítomnost* (viz též <http://www.pritomnost.cz>) zima 2006.
- KOVÁCS, A. „Pozvání k pravdě“: Harun Yahia a islámský kreacionismus. In BUBÍK, T., PRÁZNY, A., HOFFMANN, H. (eds.) *Náboženství a věda*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 88–99.
- LIBROVÁ, H. Pozor na pokrok: Ještě k debatě o stvoření světa. *Respekt*, 2005, roč. 16, č. 46, 14.–20. listopad 2005, s. 20.
- MARKOŠ, A. Kdybych byl kreacionistou, napsal bych to jinak. *Vesmír*, 1991, roč. 70, č. 8, s. 451–452.
- MAYR, E. *Čo je to evolúcia: Aktuálny pohľad na evolučnú biológiu*. Bratislava: Kalligram, 2004.
- MIHULKA, S. Pražský sabat inteligentních designérů a pastičky na myši, *Mladá fronta Dnes*, 29. října 2005.
- NEZBEDA, O. Hlavně to neříkat moc nahlas. Se Zdeňkem Kratochvílem o temném Hérakleitovi, kultu úspěchu a protikladech světa. *Respekt*, 2007, roč. 18, č. 28, s. 14–15, 9.–15. července.
- PEHE, J. Je Darwinova teorie evoluce vědecká? *Lidové noviny*, 16. srpna 2005, s. 9.
- Ústava Spojených států amerických ze dne 17. září 1787*. Reflex, Praha, 1990.
- WELLS, J. *Ikony evoluce: Ikony evoluce versus vědecké důkazy*. Praha: Návrat domů, 2005.
- WIELAND, C. Inteligentní Design se šíří. <http://www.cestapanujiciho.cz/>, orig. text viz: http://www.answersingenesis.org/docs2002/0830_IDM.asp, 30. srpen 2002.
- WILDER-SMITH, E. A. *Přírodní vědy neznají žádnou evoluci*, Řím: Křesťanská akademie, 1981.

- YAHYA, H. *Darwinism Refuted: How the Theory of Evolution Breaks Down in the Light of Modern Science*. New Delhi: Goodword, 2002.
- ZRZAVÝ, J. Evoluce, stvoření a Voltairův krejčí, *Vesmír*, 1998, roč. 77, č. 1, s. 44–46.
- ZRZAVÝ, J. Designéři nad Prahou: Matka měst bude hostit bitvu o Darwina. *Respekt*, 2005, roč. 16, č. 42 (17.–23. říjen), s. 20.
- ZRZAVÝ, J. – STORCH, D. – MIHULKA, S. *Jak se dělá evoluce: Od sobeckého genu k rozmanitosti života*. Praha-Litomyšl: Ladislav Horáček, Paseka, 2004.

Kontakt na autora:

doc. PhDr. Luboš Bělka, CSc.

Ústav religionistiky Filosofické fakulty Masarykovy univerzity
Arna Nováka 1

602 00 Brno

e-mail: belka@phil.muni.cz

POSTAVENÍ ŽEN VE SPOLEČNOSTI

Zdenka Nováková

Souhrn: Společenské postavení ženy odráží stupeň rozvoje společnosti, ekonomický i politický systém. Ženy jsou vedle osob se změněnou pracovní schopností jednou z ohrožených skupin na trhu práce. V české společnosti došlo v průběhu sociálního i historického vývoje k postupnému rozpadu modelu, kdy muž má být schopen uživit rodinu. Dnešní doba je taková, že většina úplných rodin funguje na principu domácnosti se dvěma příjmy. Rodina, která je závislá pouze na jednom příjmu, se obvykle rychle propadá do pozice nízkopříjmové domácnosti se všemi negativními důsledky. Rodina jako společenská jednotka reaguje na změněné společensko-ekonomické podmínky. Rovnoprávné postavení ženy je podmíněno mimo jiné i druhem práce, kterou vykonává, a zcela jistě i tím, jak hodně je společensky uznávána. Návrat k tradičnímu uspořádání rolí je tedy mimo reálné možnosti české společnosti.

Klíčová slova: pracovní příležitosti, rovnost mužů a žen, kvalifikace, diskriminace

Summary: The position of woman in society

The caste of woman reflects degree development of society, economic and political system. Women are near by persons with changing working ability endangered group on employment market. In the Czech society came to gradual transformation model during the time and majority complete families work on principle household with two earning nowadays. Family dependents only in one earning get through usually to position

low level earning household with all negative consequences. Family such as social element reacts to changed social-economical conditions. Equality position of woman is conditioned by other sort of work, which woman performs and her social credit also. Comeback to traditional organization of roles is outside to real possibilities of Czech society.

Keywords: working occasion, men and women equality, qualification, discrimination.

Problematika rovnoprávnosti mužů a žen v pracovněprávních vztazích patří k nejméně frekventovanějším otázkám pracovního zákonodárství, a to jak na úrovni mezinárodní, tak vnitrostátní.

Zásada občanské rovnosti je základním principem občanské společnosti. Její nedílnou součástí při jejím naplňování je vytváření podmínek reálné rovnosti mezi muži a ženami. Evropská unie od svého založení vytváří ucelený soubor právních opatření, které směřují k zabezpečování stejných možností při získávání zaměstnání, stejných možností přístupu ke vzdělání, nároku na stejné pracovní podmínky a sociální zabezpečení.

V praxi se však realizace stejných možností a příležitostí pro muže a ženy v jednotlivých členských státech velmi liší, i když snahu nelze odepřít. Jde například o úsilí o snižování poměru nezaměstnaných žen k celkovému počtu nezaměstnaných, zabezpečování péče o děti zaměstnaných žen nebo opatření ke zvýšení konkurenceschopnosti žen na trhu práce. I naše republika v tomto ohledu udělala v posledních letech značný krok vpřed. Pro tuto podporu tak třeba v poslední době došlo k rozšíření možnosti žen pracovat a zároveň pobírat do 4 let věku dítěte rodičovský příspěvek, samozřejmě za splnění zákonem stanovených podmínek.

Obecně lze říci, že ženy a muži zaujímají rozdílné postavení pokud jde o oblast působnosti, profesionální zaměření a zaměstnanecký status. Počet žen v roli zaměstnankyň stále roste, avšak v řídicích funkcích je jich nadále jen velice mizivé procento. Vyšší kvalifikace je pro ženu základním předpokladem

k získání trvalého zaměstnání na místech, která jsou lépe placena a mají vyhlídku na kariérní postup. Naopak nedostatek kvalifikace odsuzuje ženy na horší místa. Při analýze vzdělávacího systému se vychází z myšlenky, že každá moc v sobě uplatňuje symbolické násilí (srov. Dopita, 2007, s. 105–114).

V souvislosti s tímto problémem se zde můžeme setkat se stále častěji užívaným pojmem „skleněný strop“.

Tento termín pochází od amerických autorů, kteří v 70. letech popisovali neviditelné bariéry vytvářené postoji lidí a předsudky organizací, které brání ženám pracovat se k nejvyšším řídicím místům. Pokud se ženy dostanou kdekoliv na světě do vedoucích a manažerských funkcí, jejich postup se před nejvyššími příčkami až na malé výjimky zastaví, ať už jde o soukromý, nebo veřejný sektor.

Je ale pravdou, že některé stránky pracovního života žen se zlepšily. Mezi ně můžeme zařadit např. atraktivnost práce a samozřejmě i výdělek, i když stále lze říci, že nedosahuje takové výše jako u mužů.

Na straně druhé se zde negativně projevuje vzrůst pracovní zátěže, nedostatek času pro děti a s tím související partnerský život. Samozřejmě těž situace, kdy ženy po absolvování školy chtějí ihned zúročit své znalosti a dovednosti, a odkládají tak mateřství na pozdější dobu, s čímž také mohou být spojena určitá zdravotní rizika.

Následkem výše uvedených skutečností je pak v současné době poměrně vysoké procento rozvodovosti manželství, důsledkem zanedbávání dětí na úkor práce pak pro příklad časté páchání trestné činnosti mladistvými.

Současné pracovní právo se jen velmi lehce dotýká otázky rovnosti a diskriminace v pracovněprávních vztazích (srov. David, 2001, s. 2–9).

V čl. 7 Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech z roku 1966 smluvní strany paktu uznávají právo každého člověka na spravedlivé a uspokojivé pracovní podmínky, které zabezpečují kromě jiného zejména odměnu, která poskytuje jako minimum všem pracovníkům spravedlivou mzdu a stejnou odměnu za práci stejné hodnoty bez

jakéhokoliv rozlišování, přičemž zejména ženám jsou zaručené pracovní podmínky ne horší, než jaké mají muži, se stejnou odměnou za stejnou práci.

Stejně tak tuto zásadu najdeme v Protokolu o odstranění všech forem diskriminace žen z roku 1979. V normotvorbě Mezinárodní organizace práce tuto zásadu najdeme v Úmluvě č. 100 o stejném odměňování pracujících mužů a žen za práci stejné hodnoty z roku 1951, kterou dříve Ústavní soud ČR akceptoval jako Úmluvu o základních lidských právech ve smyslu tehdejšího znění čl. 10 Ústavy ČR.

Stejný přístup k ženám jako k mužům je též základní součástí práva ES, kdy tato problematika stejných příležitostí je velmi rozsáhlá a je upravena směrnicemi Rady EÚ. Jedná se o předpisy nejvyšší právní síly. Dílčí ustanovení směrnic neobsahují detailní právní úpravu, nepotlačují národní právo, ale vyžadují, aby s nimi bylo v souladu. To už záleží na státech samotných, jak zajistí účinek směrnic, který musí být ve všech státech stejný, ale je na státu samotném, jakých právních prostředků k provedení úpravy využije.

Směrnice této konkrétní oblasti mají za cíl dosáhnout rovnosti příslušníků obou pohlaví, resp. rovného zacházení v jimi stanovených oblastech společenského života, zejména v přístupu k zaměstnání, v odborném vzdělávání, v pracovních podmínkách, v sociálním zabezpečení apod. Zásada diskriminace je zakotvená v čl. 119 Smlouvy o založení ES a objevuje se také v rozhodnutích Evropského soudního dvora. Definuje přímou diskriminaci, kterou je možné určit už na základě samotných pojmů stejná odměna a stejná práce zakotvených v čl. 119 Smlouvy. Naproti tomu nepřímou, nebo jak se jí taky někdy říká skrytou diskriminaci je možné zjistit jen podle platných komunitárních nebo vnitrostátních předpisů. Směrnice Rady 97/80/ES ze dne 15. prosince 1997 o důkazním břemenu v případech diskriminace na základě pohlaví byla vydána Radou Evropské unie, s ohledem na Dohodu o sociální politice, připojenou k Protokolu (č. 14) o sociální politice, přiloženému ke Smlouvě o založení Evropského společenství, a zejména na čl. 2, odst. 2 této dohody, pokračuje v zakotvení sociálních práv

pracovníků a uznává důležitost boje proti všem formám diskriminace včetně diskriminace na základě pohlaví, barvy pleti, rasy, názoru a víry, základních sociálních práv pracovníků, týkajících se rovného zacházení pro muže a ženy a mimo jiné stanoví, že by měly být posíleny akce směřující k provádění zásady rovnosti mezi muži a ženami, zejména v přístupu k zaměstnání, v odměňování, pracovních podmínkách, sociální ochraně, vzdělávání, odborném vzdělávání a rozvoji kariéry (srov. Fialová, 2007, s. 11).

Jako příklad otevřené diskriminace Soudní dvůr uvádí diskriminaci, která vyplývá ze státních předpisů nebo kolektivních smluv a která se může zjistit čistě jen právním přezkoumáním. Rada přijala směrnici 75/117/EHS o přizpůsobení právních předpisů členských států o uplatňování zásady stejné odměny za stejnou práci pro muže a ženy. Jejím smyslem je podpořit důsledné uplatňování čl. 119 Smlouvy. Podle čl. 1 této směrnice tato zásada znamená odstranění každé diskriminace z důvodu pohlaví, týkajících se všech složek odměny, jakož i podmínek odměňování.

Obzvláště v případech, kdy se pro stanovení odměny používá systému stupnice povolání, musí tento systém vycházet ze společných kritérií pro muže i ženy a musí být sestaven takovým způsobem, aby byla vyloučena diskriminace z důvodu pohlaví.

Tato směrnice ukládá členským státům řadu povinností, zejména vydání vnitrostátních předpisů, které umožňují poškozenému zaměstnanci uplatnit svá práva u soudu, dále odstranění každé možnosti diskriminace mezi muži a ženami neslučitelné se zásadou stejné odměny za stejnou práci, zabezpečit, aby ustanovení kolektivních smluv, mzdových a jim podobných předpisů bylo neplatné, pokud by byly s touto zásadou neslučitelné.

Prameny právní úpravy rovného odměňování mužů a žen za stejnou práci či práci stejné hodnoty můžeme dělit na vnitrostátní a mezinárodní (jejich součástí je i judikatura Evropského soudního dvora). K vnitrostátním pramenům v rámci této problematiky řadíme především Ústavu ČR – zákon č. 1/1993 Sb., ve znění pozdějších předpisů, Listinu základních práv a svobod

- zákon č. 2/1993 Sb., ve znění pozdějších předpisů, zákoník práce - zákon č. 262/2006 Sb., který nově upravuje i skutečnosti dříve stanovené v zákoně č. 1/1992 Sb., o mzdě, odměně za pracovní pohotovost a o průměrném výdělku a zákoně č. 143/1992 Sb., o platu a odměně za pracovní pohotovost v rozpočtových a některých dalších organizacích a orgánech, které v souvislosti se zánikem starého zákoníku práce též ukončily svoji platnost a účinnost. Poměrně nově však své místo zaujímá i zákon č. 218/2002 Sb., o službě státních zaměstnanců ve správních úřadech a o odměňování těchto zaměstnanců a ostatních zaměstnanců ve správních úřadech, tzv. služební zákon.

Principy zásady rovného odměňování mužů a žen za stejnou práci či práci stejné hodnoty jsou však v obecné rovině formulovány v čl. 3, odst. 1 Listiny základních práv a svobod, která zaručuje základní práva a svobody všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, rodného nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.

Listina poté deklaruje právo zaměstnance na spravedlivou odměnu za práci a na uspokojivé pracovní podmínky.

Lze tedy obecně konstatovat, že vnitrostátní legislativa obsahuje vcelku jasné a jednoznačné zakotvení zásady rovného odměňování mužů a žen za práci stejnou či práci stejné hodnoty u téhož zaměstnavatele. Pojem práce stejná nebo práce stejné hodnoty znamená práci stejné nebo srovnatelné složitosti, odpovědnosti a namáhavosti, která se koná ve srovnatelných pracovních podmínkách, při stejných nebo srovnatelných pracovních schopnostech a pracovní způsobilosti zaměstnance, při stejné výkonnosti nebo výsledcích práce, a to v pracovním poměru ke stejnému zaměstnavateli. Každý ze zaměstnavatelů by měl mít tedy vypracována kritéria posuzování prací, které jsou u něj vykonávány. Vhodná je též účast odborové organizace a zaměstnanců. Jednotlivé práce je pak třeba posuzovat s ohledem na jejich veškeré faktory, jež se dále člení na několik úrovní, kterým je přidělována určitá váha v procentech dle významu pro vykonávanou práci. Pokud zde výše uvedené značně zjed-

nodušíme, je možné konstatovat, že každou práci lze posuzovat dle několika oblastí, kterými jsou především dovednosti, kvalifikace, vzdělání, praxe, řešení problémů, sociální dovednosti, odpovědnost, odpovědnost za lidi, plánování, rozvoj řízení práce, pracovní podmínky, ať již fyzické, či mentální.

Při zpracovávání nového zákoníku práce byla převzata dosavadní úprava harmonizovaná s právem evropských společenství a pouze je tam, kde to bylo nutné, zpřesněna, a nemá vliv na rovnost mužů a žen. Úprava rovného zacházení, zákazu diskriminace a důsledky porušování povinností vyplývajících z pracovněprávních předpisů, byly obsaženy již v předchozím zákoníku práce od 1. ledna 2001 s tím, že dle změn příslušných předpisů Evropských společenství došlo s účinností od 1. března 2004 zákonem č. 46/2004 Sb. k dalšímu upřesnění.

Jde v podstatě o harmonizující úpravu, vyžadovanou právem evropských společenství, jež vyplývá ze směrnice 76/207/EHS ze dne 9. února 1976 o realizaci zásady rovného zacházení s muži a ženami, pokud jde o přístup k zaměstnání, odbornou přípravu a služební povýšení a pracovní podmínky, ve znění směrnice 2002/734/ES, směrnice 2000/43/ES ze dne 29. června 2000, kterou se provádí zásada rovného zacházení mezi osobami bez ohledu na jejich rasový nebo etnický původ, a směrnice Rady 2000/78/ES ze dne 27. listopadu 2000, kterou se stanoví obecný rámec pro rovné zacházení v zaměstnání a povolání.

Rovné zacházení a zákaz diskriminace nelze ale interpretovat tak, že bude dáván do kontrapozice proti zásadě smluvní volnosti, která je v současné době v právu soukromém vůdčí a stěžejní. V opačném případě by totiž nebylo možné učinit žádná odchylná ujednání v pracovněprávních vztazích, což by v podstatě znamenalo krok zpět k dřívějším právním úpravám (srov. Štefko, 2004, s. 22).

Rovné zacházení má být používáno v pracovněprávních vztazích na případy typově naprosto totožné, jež mají být posuzovány dle stejných zásad a bez rozlišování zaměstnanců. Proto v případech, kdy je pro odchylnou úpravu dán důvod, není takováto odchylná úprava považována za diskriminující.

Nutným předpokladem pro kompletní úpravu dané problematiky u nás je existence zákona o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací – antidiskriminační zákon. Antidiskriminační zákon by měl implementovat evropské směrnice, kterým má Česká republika po vstupu do Evropské Unie vyhovět. 23. 2. 2006 však Poslanecká sněmovna definitivně pohřbila přijetí tohoto tzv. antidiskriminačního zákona tím, že nesetřvala na svém návrhu zákona, tedy nepřehlasovala veto Senátu ze dne 26. 1. 2006. Obecně právo na rovné zacházení a ochranu před diskriminací je v právním řádu České republiky považováno za právo nezadatelné, nezczitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné, jedná se totiž o základní lidské právo, kterému je právním řádem poskytována ochrana. Výjimka z práva na rovné zacházení pak může být stanovena pouze zákonem a v souladu s mezinárodními úmluvami o lidských právech a svobodách. Připravovaný zákon by tak měl upravovat právo na rovné zacházení a ochranu před diskriminací v oblasti zaměstnání, přístupu k zaměstnání a povolání, samostatné výdělečné činnosti, odbornému vzdělávání, poradenství a rekvalifikaci, členství a účasti v organizacích pracovníků nebo zaměstnavatelů, sociální ochrany včetně sociálního zabezpečení a zdravotní péče a dalšího (srov. Šimečková, 2005, s. 108–112).

Základem změn k rovnocennému postoji žen ve společnosti je především stanovení jasných pravidel a vymezení pojmů šikana a diskriminace bez ohledu na rozdílný výklad těchto institutů.

Tyto změny jsou podloženy primárně právními normami a v návaznosti na ně i proměnou zakotvených tradic.

I přes výše uvedené však, pokud jde o prestižní místa, pak přesto že se český stát zavázal různými úmluvami respektovat rovné příležitosti mezi ženami a muži, je realita zcela jiná. Ani stát jako zaměstnavatel o vyrovnání nerovného postavení žen nijak zvlášť neusiluje (srov. Staněk, 2004, s. 221–227).

Tato skutečnost vychází i ze statistických dat, ve kterých jednoznačně přetrvává rozdíl v zastoupení českých žen i v politických rozhodovacích procesech.

Literatura:

- DAVID, L. Diskriminace na základě pohlaví v pracovněprávních vztazích. *Právo a zaměstnání*, sv. 9. Praha: Orac, 2001.
- DOPITA, M. Role ženy jako produkt symbolického násilí. In DARULOVÁ, J., KOSTIALOVÁ, K. (eds.) *Sféry ženy – sociologie, etnologie, historie*. Banská Bystrica: Fakulta humanitních věd Univerzity Mateja Bela; Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2004, s. 105–114.
- FIALOVÁ, E. Diskriminace a práva. Praha: *Gender Studies*, 2001.
- STANĚK, A. Gender a politická činnost. In LASICOVÁ, J. (eds.) *Sféry ženy – právo, politické, ekonomické vědy*. Banská Bystrica: Fakulta humanitních věd Univerzity Mateja Bela, Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2004, s. 221–227.
- ŠTEFKO, M. Zákaz diskriminace, zásada rovného zacházení a výpověď z organizačních důvodů. *Národní pojištění* 8. a 9. Praha: BMSS – Start s. r. o, 2004.
- ŠIMEČKOVÁ, E. Přípravovaný zákon o rovném zacházení a o právních prostředcích před diskriminací (antidiskriminační zákon). In DOPITA, M., STANĚK, A. (ed.) *RVP v praxi učitele výchovy k občanství – se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti*. Olomouc: UP Olomouc, 2005, s. 108–112.
- Usnesení předsednictva ČNR č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod.*

Kontakt na autorku:

Mgr. Zdenka Nováková, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: zdenka.novakova@upol.cz

SOCIÁLNE PREDISUDKY AKO PREKÁŽKY SPOLUŽITIA V UČIACEJ SA SPOLOČNOSTI

Vlasta Cabanová

Souhrn: Jednu z najdôležitejších prekážok úspešnej implementácie multikultúrnej výchovy predstavujú sociálne predsudky. V samotnej podstate, v jadre týchto prejavov, najčastejšie tkvejú rôzne sociálne fóbie. Tie tvoria vážnu prekážku zdravých medziľudských vzťahov – prejavujú sa morálnym deficitom u jednotlivca, spočívajúcim v odsúdení a následnom neobjektívnom, nespravodlivom posudzovaní rôznych ľudí i javov spoločenského života.

Kľúčové slová: predsudky, sociokultúrne aspekty, multikulturalismus multikultúrna výchova a vzdelávanie

Summary: One of the most important conditions of successful implementation of multicultural education is the wide campaign aimed at combating prejudices. Prejudices are the main obstacles of successful implementation of multicultural principle in the life of the Slovak society. The prejudices create an important obstacle to healthy interpersonal relations – moral deficit manifesting itself in condemning and consequent non-objective judgement of different people as well as in social life phenomena.

Keywords: prejudices, social-cultural aspects, multiculturalism, multicultural training and education

Je paradoxom, že hoci ľudstvo v 20. storočí získalo nebývalé množstvo interkultúrnych skúseností – po lokálnych vojnových konfliktoch v rôznych krajinách ešte i v súčasnosti vo svete migruje nebývalé množstvo utečencov z vojnových a krízových oblastí, rozmohla sa ekonomická pracovná mobilita príslušníkov rôznych národov, moderné technológie a nadnárodné spoločnosti výrazne prispeli k rozšíreniu globalizačných trendov, napriek tomu a možno preto, koniec milénia priniesol aj zvýšený výskyt rôznych hnutí a prúdov, ktorých spoločným znakom bola intolerancia a nepochopenie. Ich praktické pôsobenie s jasným zámerom odsúdiť iných, alebo pôsobiť proti iným ľuďom, prispelo k polarizácii spoločenského života: *„odmítání respektu k různosti identit a strach z těch ‚cizích‘ ... tento rys je tak charakteristický, že než abychom se pokoušeli vtěsнат podobné proudy...“* môžeme priamo hovoriť ... *„o hnutích organizované intolerance“* (Demjančuk, Drotárová, 2005, s. 14). Aj z týchto dôvodov praktické uplatňovanie demokratických princípov v jednotlivých sférach spoločenského života sa stretáva s neočakávaným množstvom problémov. S prekážkami v spolunažívaní a uplatňovaní občianskych práv, ktoré sa v informačnom veku, v dobe technologických „zázrakov“ javia ako atavismy, ktoré si ľudstvo i ľudia jednotlivito ako individuality, po desaťročia nesú v sebe a so sebou. Bezbariérové spolunažívanie je možné len v spoločnosti tolerujúcej odlišnosť.

Výskum postojov obyvateľstva na Slovensku (Koubeková, Kundrátová, 1990; Kundrátová, 1995), ale i v Česku potvrdil existenciu negatívnych postojov a predsudkov i existenciu intolerancie a rasizmu voči etnickým minoritám, predovšetkým voči Rómom (Šišková 1998). Novšie meranie hraníc tolerancie (tolerančného prahu) majoritného obyvateľstva Slovenska v spolunažívaní s obyvateľmi odlišujúcimi sa od väčšiny, realizoval aj sociologický ústav SAV v Bratislave v roku 2000. Respondentom bol predložený zoznam rôznych skupín obyvateľov, z nich mali uviesť tie skupiny, ktoré by nechceli mať za susedov. Výskum poukázal na absenciu tolerancie, prípadne nízky tolerančný prah k iným skupinám obyvateľstva.

Tabuľka 1 Prehľad postojov obyvateľov v niektorých krajinách Európy k trestaným ľuďom a ľuďom odlišnej rasy

Nechcú za susedov	Ľudia so záznamom v trestnom registri		Ľudia odlišnej rasy	
	Poradie v Európe	Krajina	podiel v %	Krajina
1. miesto v Európe	Maďarsko	88,5	Maďarsko	52,0
2. miesto	Slovensko	81,5	Bulharsko	28,1
3. miesto	Malta	80,0	Grécko	24,4
Slovensko a jeho susedia	Slovensko	81,5	Slovensko	17,0
	Česko	63,9	Česko	9,9
	Rakúsko	26,9	Rakúsko	6,7
	Poľsko	67,9	Poľsko	17,3
	Maďarsko	88,5	Maďarsko	52,0
	Ukrajina	72,1	Ukrajina	10,5
predpredposledné	Rakúsko	26,9	Nemecko, Lotyšsko	4,8
predposledné	Island	25,7	Island	3,1
najnižšie	Francúzsko	21,2	Švédsko	2,5
europský priemer		50,9	Európa priemer	12,8

V demokratických spoločnostiach sa tolerancia vyvíjala v historicky dlhé obdobie v podobe náboženskej, občianskej a multikultúrnej. Pod povrchom intolerancie, nevraživosti, či dokonca extrémistických postojov k rôznym otázkam, veciam, ľuďom, alebo skupinám ľudí prítomných v každodennom spoločenskom živote. Prekážkami rozvoja tolerancie v súčasnosti sú etnocentrismus, nacionalismus a predovšetkým predsudky.

Tabuľka 2 Porovnanie postojov nechcených susedov
homosexuálov a Rómov

„Nechcení susedia“	Homosexuáli		Cigáni (Rómovia)	
	Krajina	podiel odpovedí v %	Krajina	podiel odpovedí v %
1. miesto v Európe	Maďarsko	84,4	Slovensko	77,2
2. miesto	Litva	67,6	Maďarsko	68,6
3. miesto	Ukrajina	65,7	Litva	63,3
Slovensko a jeho susedia	Slovensko	44,0	Slovensko	77,2
	Česko	19,7	Česko	39,9
	Rakúsko	25,4	Rakúsko	24,9
	Poľsko	55,3	Poľsko	38,7
	Maďarsko	84,4	Maďarsko	68,6
	Ukrajina	65,7	Ukrajina	52,7
predpredposledné	Island	7,9	Švédsko	19,9
predposledné	Holandsko	6,4	Dánsko	15,3
najnižšie	Švédsko	6,1	Island	9,3
europsky priemer		35,1	Európa priemer	40,2

© Tiburg University – Sociologický ústav SAV: European Values Study 1999/2000.

Z vyššie uvedeného je vidieť, že ľudia na Slovenku paradoxne takmer rovnako (približne 80 %) tolerujú ľudí s problémami, ktoré si spôsobili sami (napr. alkoholikov, ľudí po výkone trestu), ako rómskych obyvateľov.

Práve takéto negatívne postoje k náboženskej, k národnostnej, rasovej inakosti i rodovej orientácii predstavujú prekážku nadviazania otvorených vzťahov väčšinového obyvateľstva s minoritami v spoločnosti. Pritom negatívne postoje, predsudky,

nemúsi mať len majoritná spoločnosť, ale ich môžu mať obe kontaktné strany.

Slovenská spoločnosť je konzervatívna a má v akceptácii inakosti (náboženskej, národnostnej, etnickej, rodovej) značné rezervy. Situácia je rovnaká i v oblasti aplikácie demokratických princípov, predovšetkým zabezpečení rovnosti príležitostí (bez ohľadu na rod, vek, náboženstvo), čo vyvoláva potrebu vývoja smerom k spoločnosti všeobecne akcentujúcej prosociálne správanie a konsenzus. Z toho dôvodu prekonávanie zaujatosti, tj. na protipredsudkové pôsobenie smerom k akceptácii rôznosti prostredníctvom multikultúrnej výchovy, sa stáva dôležitou súčasťou úloh, ktoré stoja pred slovenskou školou. Cielené odstraňovanie predsudkov v spoločnosti je bazálnou podmienkou úspešnej realizácie výchovy k tolerancii a demokracii v spoločnosti smerujúcej k multikultúrnej a multietnickej rovnosti. V samotnej podstate problémov, v jadre bariér tkvie prítomnosť sociálnych fóbií u nositeľov predsudkov. Sociálny alebo morálny deficit sa premieta do negatívnych postojov či dehonestujúcich prejavov a názorov v komunikácii. Práve tieto prejavy tvoria vážnu prekážku zdravých medziľudských vzťahov – prejavujú sa morálnym deficitom u jednotlivca, spochívajúcim v odsúdení a následnom neobjektívnom, nespravodlivom posudzovaní rôznych ľudí i javov spoločenského života.

Vo všeobecnosti postoj predstavuje relatívne stabilnú tendenciu alebo motivačný predpoklad reagovať určitým spôsobom, s určitou intenzitou, v určitom smere na motivačne závažné podnety, ale je tiež „*predispozíciou poznávať, cítiť a konať voči nejakému objektu konzistentným spôsobom*“, ale aj „*pohotovosť k určitej činnosti, vo vzťahu k danej situácii, javu alebo objektu*“. Postoj je bezprostredne spojený s rozhodovacím aktom, za ktorým nasleduje konkrétna činnosť v konkrétnej situácii (Boroš, 1999, s. 232). Predstavuje pomerne stabilnú tendenciu reagovať určitým spôsobom, s určitou intenzitou, v určitom smere na vyvolané podnety. V postojoch je vyjadrený svetonázor človeka, sú určujúce pre jeho vzťahy k sebe i okolitému svetu. Postoje charakterizovať ako pomerne stabilné psychické sústavy (bližšie

Nakonečný, 1998), ktoré sa formujú v socioafektívnej doméne osobnosti, sú komplexné štruktúry, ktoré obsahujú kognitívnu, emotívnu a konatívnu zložku – majú teda svoju kognitívnu (poznatky o objekte postoja), afektívnu (city, ktoré objekt postoja u subjektu postoja vyvoláva) a behaviorálnu stránku (snahu či pohotovosť konať určitým spôsobom).

Sociálne predsudky sú predovšetkým zafixované *postoje k okolitému svetu* s negatívnym obsahom. Podstatným znakom negatívneho postoja je, že významne predurčuje budúce odmietavé (hostilné, agresívne, nespolupracujúce) správanie jednotlivca alebo skupiny. Za takýmto postojom je pevné, neochvejné presvedčenie. Vo všeobecnosti je predsudok odborníkmi najčastejšie vymedzovaný ako „*fixovaný, trvale zameraný, postoj s emocionálnym podkladom, ktorý je zaujímaný k určitým predmetom alebo ľuďom*“ (Průcha, 2004, s. 109; Fontana, 1997, s. 223), ale tiež predstavuje *manifestovanú hodnotu* jednotlivca alebo skupiny (Allport, 1954).

Ako diagnostikovať predsudok? Pokiaľ si človek utvorí mienku o inom človeku, koho ešte nepozná, na základe prijatých charakteristík skupiny, ku ktorej (podľa posúdenia) patrí, tak je zaujatý, má predsudky. Predsudky sú komplexom predstáv, ktoré sú predformované a založené na predpokladoch, bez toho, aby boli dokázané. Keď získajú permanentnú formu, nazývajú sa stereotypy. Pokiaľ je niekto zaťažovaný predsudkami, má tendenciu vidieť výberovo len tie veci, ktoré súhlasia s jeho predstavami, a takýmto výberovým vnímaním len posilňuje svoju zaujatosť a stereotyp, v ktorý verí. U odborníkov panuje zhoda v tom, že predsudky sú získané, neučené.

Vytváranie postojov síce ovplyvňuje individuálna skúsenosť človeka, sociálne prostredie (dosiahnuté vzdelanie, rodina, vrstovníci, priatelia), spoločenská klíma (verejná mienka), ale na tvorbe postoja sa vo veľkej miere podieľa i mienka dôveryhodných ľudí (medzi ktorých by mal patriť i učiteľ v škole). Keďže postoj jednotlivca alebo skupiny predstavuje pomerne stabilnú tendenciu reagovať určitým spôsobom a s určitou intenzitou, v určitom smere na vyvolané podnety, premietajú sa do kvality sociálnych vzťahov k okolitému svetu (v škole, na pracovisku),

sú určujúcimi pre spôsob a intenzitu sociálnej interakcie v konkrétnom kolektíve.

V protipredsudkovom pôsobení má osobitný význam zisťovanie prítomnosti predsudkov u jednotlivcov. Pre pedagóga dôležité poznanie charakteristiky a vlastností pôsobenia postojov vychovávaných i ich fungovanie. Podľa Musila medzi významné znaky postojov, ktoré sú pre fungovanie patrí:

1. extrémnosť (sú menej časté, ale viac intenzívne a rezistentné voči zmene);
2. multiplexita (vnútorná diferencovanosť z rôznych škálových hľadísk: od jednoduchosti k zložitosti, od sympatií k antipatii);
3. konzistencia (súdržnosť troch zložiek – kognitivity, emotivity a aktivity);
4. interkonxia (súvislosť medzi postojom podmieňuje jeho možnosť ho modifikovať);
5. konsontácia postojového trsu (postoje sú spojené do skupín a tvoria trsy – clusters); postoje sú konsonantné a ako také spolu sú imúnne voči zmene kontext intenzity a množstva potrieb viažucich sa na negatívny postoj (predsudok); súvisiace podstatné hodnoty dôležité pre jednotlivca a viažuce sa na predsudok (Musil, 1999, s. 96).

Predsudok (prejudices) vyjadruje už sám v sebe (*pred-sud-ok*) významove niečo, čo *predchádza*, *predbieha* racionálnu myšlienkovú operáciu – súd, úsudok, tj. vyniká skôr než dochádza k rozumnému posúdeniu či zhodnotenie situácie, stavu. David Goleman (1997, 2000) v svojich vedeckých prácach dokázal, že v krízových situáciách, v hodnotení *situácie neznámeho* sú často city pred rozumom, intuitívne pred racionálnym. Podobne je to často i s negatívnymi citmi a pocitmi (hnevom, hostilitou, agresiou, nenávisťou), i negatívne emócie sa môžu prejavíť v predstihu pred rozumným zhodnotením stavu či situácie, a to i v prípade, že situácii nepredchádza negatívna skúsenosť, ale na rozdiel od intuitívne negatívneho správania *saturujúceho skrytú extrapunitívnu hostilitu nositeľov* (pozri bližšie J. Musil, 1999). V jadre negatívnych prejavov najčastejšie tkvejú rôzne sociálne fóbie tvoriace vážnu prekážku zdravých medziľudských

vzťahov. Podľa Praška (1998) je značne rozšírená, odhaduje sa, že *celoživotne sociálnou fóbiou trpí 1 až 3 % ľudí*. Prejavuje sa deficitom u jednotlivca, spočívajúcim v odsúdení a následnom neobjektívnom, neprimeranom, nespravodlivom posudzovaní ľudí a javov spoločenského života, ktoré sa líšia inakosťou od známeho. Fóbie môžu mať podobu strachu z neznámeho, z cudzincov a pod.

Vo vývine názorov jednotlivca majú predsudky vždy niekde začiatok. Často sa formujú už v predškolskom veku. Čím dlhšie sú súčasťou názorov človeka, tým ťažšie sa ovplyvňujú. Ľudia s predsudkami majú niekde v hlboko v pamäti situáciu, stav, predmet či človeka spojené s negatívnou spomienkou (s negatívnym obsahom), vytvorenú často len na rozprávaní inej osoby, ktorá sa im vybavuje v temporálnych súvislostiach.

Samotné adjektívum „*protipredsudková*“ vyvoláva dilemu: prečo zas niečo *proti* niečomu? Prečo pôsobenie nenazveme napríklad výchovou *k niečomu*, napríklad k tolerancii? Výchova k tolerancii predsa tiež výstižne vyjadruje výchovy k formovaniu a budovaniu pozitívneho vzťahu. V prípade predsudku však musíme zväziť, že ide o prestavbu *už prijatého postoja* či názoru. Reedukačné pôsobenie je zamerané na zmenu *už jestvujúceho* postoja a v prípade kontroverzných a extrémnych stanovísk voči iným ľuďom výchovné pôsobenie orientované *priamo proti* takýmto, medziľudské vzťahy poškodzujúcim postojom: „*predsudky posilňujú sociálnu diskrimináciu*“ (Musil, 1999, s. 99) a prvý krok k sociálnemu vylúčeniu.

Sociálne predsudky sa rozšírili v podmienkach multikultúrnej reality 20. storočia. Pri interkultúrnym kontakte sa vytvárajú nové interetnické vzťahy. Rovnosť a otvorenosť novovytvorených vzťahov závisí od postojov kontaktných strán. Osobitne je to pri strete a interakcii kultúr s výrazne odlišným spôsobom života, myslenia a hodnotovým systémom, kde dochádza len k opatrnej, situačne nevyhnutnej interakcii. K rozvinutiu kontaktov a ďalšej komunikácie však bránia predsudky, ktoré sú nezriedka na oboch stranách. Práve obmedzený kontakt a vyhýbavé správanie spôsobuje sociálny dištanc, ktoré upevňuje kolobeh – ďalšie pretrvávajúce predsudkov.

Podľa cieľového zamerania diskriminovaného jednotlivca alebo skupiny, na ktorú sú predsudky zamerané, sa najčastejšie vyskytujú tieto sociálne predsudky:

- predsudky voči cudzincom, ako zosilnená pôvodne historicky opodstatnená zakorenená nedôvera – *xenofóbia*.
- *predsudky voči hodnotovému systému* jednotlivca alebo skupiny (voči ľuďom uznávajúcim odlišné axiómy, napr. duchovné hodnoty, filosofické názory a náboženské postoje). Niektoré predsudky v poslednom období zosilneli. Napríklad po 11. septembri v USA i celej Európe zosilneli predsudky voči moslimom.
- predsudky voči ženám ako osobám podľa rodu – *sexismus* vzťahujúci sa k sexuálnej roli orientovanej proti opačnému pohlaviu, širšie voči žene ako menej výkonnej bytosti (Kotrč 2005, s. 5–11), ktoré sú výchovne podmienené. Rovnako ako typológia žien na základe fyzických znakov podľa rôznych kritérií: farba vlasov, telesné proporcie a pod. Časté je všeobecne neakceptovanie žien v určitých profesiách, alebo ich skresľovanie „vojačky, učiteľky, mníšky... apod.“).
- predsudky voči ľuďom na základe ich sexuálnej orientácie, voči homosexuálom. Výraznejšie sa prejavujúce v krajinách so silnou náboženskou tradíciou.
- predsudky voči osobe na základe príslušnosti k národu alebo etnickej skupine – ide o *nacionalistické postoje a rasové predsudky*. Rozšírili sa predovšetkým v 20. storočí. Ide o neakceptovanie a nepochopenie rôznosti iných kultúr predovšetkým na základe rasy: všetci príslušníci (...) národa sú od prírody leniví, príslušníkom (...) národa práca nevoní, sú klamári, majú kriminálne sklony, všetci (...) sú alkoholicy, všetci (...) sú špekulanti, všetci príslušníci (...) národa sú rebeli a žabožrúti, všetci (...) sú škrobi). Musil (1999) upozorňuje, že k rozvoju týchto predsudkov prispelo enormné rozšírenie kompetitívnosti a frustrácií nachádzajúce náhradné riešenie v mechanizme „obetného baránka“.
- predsudky voči ľuďom na základe dosiahnutého vyššieho veku – *ageismus*. Ide o obmedzenie prístupu k určitým povolaniam, pracovným pozíciám a postom len na základe

pochybovania o ich schopnostiach a atraktivnosti v dosiahnutom veku.

- predsudky schematizujúce *ľudské správanie jednotlivca na základe pozície ako člena sociálnej skupiny* (predsudky a negatívne stereotypy: inštitucionálne pôsobenie je neobjektívne, napr. v škole neexistuje spravodlivosť, v úradnom jednaní je vždy prítomná protekcia a klientelismus, predsudky voči manželstvu ako inštitúcii, stereotypy nepraktické, márnivé mladomanželky, zatrpknuté, prísne staršie manželky, nepríjemné svokry; a tieto i ospravedlňujúce prečiny, napr. v rodinách potreba „naprávania“ detí a manželiek násilím apod.).

Niektorí autori stotožňujú stereotypy s predsudkami. No stereotypy, na rozdiel od predošlých troch skupín predsudkov, nemusia byť vždy negatívne. Stereotypy môže nositeľ verbalizovať v teoretickej rovine (ako súčasť humoru a vtipov), no vyvolávajú aj správanie založené na neobjektívnom posudzovaní členov spoločnosti ako spolupracovníkov, príslušníkov národa alebo člena rodiny. Takéto správanie môže spôsobovať u ostatných členov rodiny pocit krivdy, nespravodlivosti a pod. Takýto prístup je v rodine častý k mentálne postihnutým, ku ktorým sa členovia rodiny (i väčšina spoločnosti) správa ako k malým deťom, ktoré musia byť vychovávané – ide o *komunikačný stereotyp*, resp o *predpovedateľnú komunikačnú sekvenciu* (bližšie O. Matoušek, 2003, s. 92, s. 227).

Predsudky svojím účinkom porušujú základné ľudské práva v modernej občianskej spoločnosti, zahŕňajúce sociálne práva (právo na primerané bývanie, právo na primeranú prácu) a rovnosť všetkých ľudí vo svojej dôstojnosti a v právach. Sociálne predsudky spochybňujú zásadnú tézu tým, že prisudzujú jednotlivcovi alebo istej skupine tých druhých nižšiu ľudskú kvalitu, než má jednotlivec alebo skupina „postihnutá“ predsudkom.

Sociálne predsudky v historickom kontexte

Väčšina sociálnych predsudkov je historicky podmienená osobitosťami podmienok života a súvisí s dlhým obdobím

kultúrno-sociálneho vývoja ľudskej spoločnosti. Skutočne, viacerí odborníci zaoberajúci sa vzťahovými normami sociálnych skupín uvádzajú vytváranie sociálnych predsudkov v úrovniach stereotypizácie obrazov (korene predsudkov), tolerancie a bariér (Krekovičová, 1995, s. 64).

Na pozadí mnohých je mýtus, vznik predsudkov voči ženám súvisí s ich nerovnocenným postavením v niekoľko tisícročnej patriarchálnej spoločnosti, ktoré si dobové spoločnosti zdôvodňovali rôznymi mýtmi. V histórii patriarchálnych spoločností nachádzame viacero zdôvodnení, prečo sa ženy dostali do takého podradného postavenia a boli vylúčené z verejného života. Napr. v období otrokárskeho despotizmu mestského štátu Sparty zákonodarca Lykurgos zdôvodňoval nerovnocenné postavenie a odsudzovanie žien vyvolané ich vlastným správaním. Toto postavenie bolo vraj trestom za to, že v dávných dobách ženy odmietli zákony a prijali chaos (Neumann). C. Lévi Strauss v práci *Myslenie prírodných národov* (1971) analyzuje život a zvyklosti ľudí kmeňa Bororo, kde ako dôvodom vylúčenia žien z verejného života bol mýtus, že ženy urazili komunitou uctievané božstvo – vodného hada. Ich vylúčením išlo o spravodlivé nastolenie vzťahov homológie medzi prírodným a sociálnym (Lévi Strauss, 1971). Oldřich Matoušek (2003) popisuje juhoamerický kmeň Kamaiuráú (in Dauphin, 1995) kde ženy súťažili s mužmi o píšťalu žakuí a súťaž prehrali. Od toho času muži vlastnia žakuí a keď muži tancujú, ženy musia ostať doma. Tento trend nerovnocenného postavenia žien na podklade rôznych mýtov v neskoršom období upevnil silou svojej autority sám Aristoteles tým, že prezentoval názor, že nerovnocennosť žien je rovnako prirodzená ako podradné postavenie otrokov. Na tento názor ženy nadviazalo kresťanstvo už tým, keď biblická Eva ponúkla Adamovi jablko a výrazne tak prispela k vyhnaniu z Raja. Samotná podstata kresťanskej rodiny vychádzala z poslušnosti ženy a jej podriadenosti mužovi. Napriek emancipačným snahám ešte v 30. rokoch 20. storočia existovali výskumy, ktoré dokazovali, že žena je menejcenná, má menší mozog, menší výkon predných lalokov mozgu apod. (Matoušek, 2003).

Vývin predsudkov voči homosexuálom prešiel ešte zložitejšou cestou. Od preferovania v starogréckom období k rovnocennému postaveniu s heterosexuálnosťou v antike, k zavrhovanej kresťanskou kultúrou, ktorá ju vyčlenila mimo pásmo normality, označujúc ju za poruchu (sodomiu). Homosexualita bola vyradená zo zoznamu duševných chorôb až v 20. storočí.

Intencionálne protipredsudkové pôsobenie vo vzdelávacích inštitúciách súčasnosti

Úlohou demokratickej spoločnosti je vo formálnych inštitúciách od najnižších ročníkov oboznamovať žiakov so základmi iných kultúr predovšetkým prostredníctvom obsahu vzdelávania „*seznamovat se s různými kulturami, jejich tradicemi a hodnotami, a tak si lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty, rozvíjet zmysel pro spravedlnost, solidaritu a toleranci*“ (Šindelářová, 2005, s. 11).

Zámerné pôsobenie proti predsudkom ako neobjektívnej zaujatosti voči inakosti je v pôsobnosti protipredsudkovej výchovy. Protipredsudková výchova je neoddeliteľnou súčasťou multikultúrnej výchovy a výchovy k tolerancii. Pojem multikulturalizmu a jeho chápanie i praktická aplikácia *nie je jednoznačný, v rôznych súvislostiach je chápaný rôzne* (Šindelářová, 2006, s. 44), no je viazaný na pojem kultúra a ich počet v súčasných spoločnostiach narastá.

I tvorcovia vzdelávacej politiky si uvedomujú, že sociálne predsudky predstavujú jednu z najväznejších prekážok inklúzie jednotlivcov a sociálnych skupín do slovenskej spoločnosti. Sú bariérou zabezpečenia základného princípu rovnosti príležitostí pre všetkých do takej miery, že sa stali sociálnym patogénom, je im potrebné venovať zvýšenú pozornosť už v škole. Škola je spoločenskou inštitúciou, v ktorej sa od pedagógov ako špecialistov priamo očakáva, že budú ciele od začiatku školskej dochádzky kompenzačne pôsobiť (bližšie Ďurošová, 2005; Belková, 2004) a budú ovplyvňovať škodlivé názory a zaujaté postoje. Je to náročnú úlohu nielen preto, že predsudky sú

súčasťou neochvejného presvedčenia, ale i preto, že v otvorenej komunikácii s pedagógom (Oberuč, 2004) len zriedkavo vychádza na povrch skutočná podstata negatívneho názoru či postoja. Každý predsudok má totiž špecifickú bázu a vyrastá na rôznych presvedčeniach a zdôvodneniach. Väčšina predsudkov sa vytvára v rodine už v predškolskom období – sú teda dlhodobou súčasťou svetonázoru osoby, majú v jej názorovom systéme pevné ukotvenie. Ovplyvnenie nositeľa predsudku je *zložitý interaktívny proces*, lebo zvyčajne, i keď sa predsudok nedá logicky zdôvodniť (je iracionálny), je rezistentný voči zmene a vyžaduje si od pedagóga niekedy pomerne čas na spoznanie koreňa predsudku i na následné rozhovory so subjektom pôsobenia (žiakom) zamerané na argumentáciu.

Riadený rozhovor si vyžaduje špecifickú prípravu podľa podmienok konkrétneho adresáta, iba tak sa môže efektívne pôsobiť cieleňou argumentáciou. Tento stav musí adresát – percipient, v novom pohľade pochopiť a interiorizovať a prakticky vedecky „zobjektívniť“ svoj obraz o veci (prekoncept). Prostredníctvom logickej argumentácie pedagógovia predkladajú žiakom nové fakty, ktorými sa usilujú „nalomiť“ nevedecké, neobjektívne presvedčenie a postupným dopĺňaním ďalších informácií, faktov v kontexte, celkom predsudok „vykoreniť“. Efektívnosť pôsobenia persuázie sa zvyšuje použitím situačných metód – naratívnosť umožňuje empatické *prežívanie* v kontexte s novými poznatkami (emocionalizácia), pri vytváraní konzistentných protipredsudkových postojov je dôležité osvojovanie si sociálnych zručností a upevňovanie osobnosti po stránke emocionálnej (pozri Kováčiková, 2006). Zapojenie socioemotívnej domény sa uskutočňuje aj keď informáciu sprostredkuje subjektu blízka osoba, alebo ak je preň uznávanou autoritou (Cabanová, 2006). Hayesová (1998, s. 121) uvádza päť základných podmienok redukcie predsudkov u žiakov:

- Zúčastnení musia mať rovnoprávne postavenie. Prístup je dôležitý vo všetkých (nielen školských) kolektívoch, no osobitne dôležitý je v škole. Žiaci by mali vidieť a zažiť, že aj dieťa inej farby pleti je šikovné, dokáže niečo pekné spraviť či inak pozitívne vyniknúť. To môže viesť k zmene postojov

v dominantnej väčšine. Jednostranné preferovanie jednotlivcov väčšinového etnika vedie k pocitu menejcennosti u detí z iných etník, a vytvára tak pôdu pre nerovnoprávne vzťahy a predsudky.

- Musí byť vytvorená príležitosť na osobný kontakt, osobnú skúsenosť s inakosťou (Allportova hypotéza kontaktu). To, že sa konfliktné skupiny alebo jednotlivci stretávajú, ešte neznamená, že zmenia aj svoje predsudky. Ak chceme, aby väčšinové deti prehodnotili svoje názory a prebudovali postoje, musíme im vytvárať príležitosti na to, aby deti z etnicky odlišných skupín lepšie spoznali. Znalosť osobnostných charakteristík môže viesť k väčšej tolerancii a akceptácii odlišností.
- Vytvárať príležitosti na spoluprácu, situácie, keď sa stretávajú deti z rôznych kultúrnych okruhov. Skúsenosť z riešenia spoločného problému alebo úlohy s etnicky odlišným jedincom vedie dieťa k rozširovaniu jeho sociálnych hraníc spoločenskej identifikácie. V takýchto prípadoch sa stráca rozdelenie na „my“ a „oni“ a potreba spolupracovať vedie k prekonávaniu odlišností medzi skupinami.

Nebezpečenstvom neodborného protipredsudkového pôsobenia je najmä nedeľnosť, nástojčivosť, alebo dokonca nátlakovosť pôsobenia, čo môže vyvolať opačný, bumerangový efekt, v sociálnej psychológii nazývaný *zákon bumerangového efektu* (Kriesler, 1971, in Musil, 1999).

S takýmto cieľným multikultúrnym pôsobením a pôsobením proti predsudkom treba začať hneď od prvého ročníka. Vo výchovnom pôsobení na základnej škole treba najskôr začať s diagnostikou sociálnych vzťahov so zameraním na identifikáciu nevhodných prístupov, vzťahov, osobitne predsudkov. V bližšom skúmaní určiť, o aké predsudky ide. Ide o náročnú úlohu, nakoľko predsudky sú súčasťou neochvejného presvedčenia, ale i preto, že v bežnej komunikácii len zriedkavo vychádza na povrch skutočná báza negatívneho názoru alebo negatívneho postoja ku skutočnosti. Vhodné je, keď učiteľ oboznamuje žiakov s rozličnými kultúrami v mladšom školskom veku, lebo v tomto období učiteľ predstavuje pre žiaka najväčšiu autoritu,

má silnú výchovnú pozíciu a jeho pôsobenie na žiakov je efektívnejšie ako na 2. stupni základnej školy. Tu sa otvára široký priestor na adekvátne pôsobenie aj pre rodičov a vychovávateľov. Pri formovaní tolerancie, humanity a podpore demokratického citenia je dôležitý osobný príklad učiteľa, školská klíma a kultúra školy. Od vzájomnej úcty, slušnosti a tolerancie v škole vedie cesta k pochopeniu a úcte k jednotlivým národom a ich kultúre.

V staršom školskom veku zapojenie kognitívnej domény zväzňuje poznávací a vzdelávací vplyv multikultúrnej výučby. Z hľadiska účinnosti na žiakov a študujúcu mládež sa ako najvhodnejší javí solipsistický prístup, ktorý umožňuje čo najväčšiemu počtu študentov a žiakov v rámci mobilít obohatiť svoje poznanie o osobnú skúsenosť s inou kultúrou, a tak na „vlastnej koži“ zažiť a pochopiť, čo je to byť v inej krajine cudzincom, že byť iný neznamena byť horší. Tento spôsob znižovania predsudkov súvisí s hypotézou kontaktu, ktorú už viac ako pred päťdesiatimi rokmi formuloval G. W. Allport (2004).

Atmosféra dôvery sa navodzuje efektívnejšie, keď informáciu sprostredkuje subjektu blízka osoba alebo autorita s vysokou mierou kreditu pre cieľový subjekt. V období adolescencie je pre študentov efektívna interpretácia postojov obľúbenými populárnymi významnými osobnosťami, vzormi, idolmi. Najväčší a najtrvalejší vplyv na zmenu postojov jednotlivca má referenčná skupina v ktorej sa nachádza: „mienka väčšiny ovplyvňuje mienku jednotlivca viac než mienka expertov“ (Musil, 1999, s. 94).

Ovplyvňovanie nositeľa predsudku ako interaktívny proces. Hoci predsudok je iracionálny, je rezistentný voči zmene, a vyžaduje si určitý čas na spoznanie koreňa predsudku i na následné rozhovory so subjektom pôsobenia (žiakom) zamerané na premyslenú argumentáciu. Neutrálny alebo ambivalentný postoj sa ovplyvňuje ľahšie než negatívny. Priame presvedčanie, prehováranie (bargaining), je vo väčšine prípadov neúčinné.

Pri formovaní pozitívnych postojov a prestavbe nevhodných postojov je po odbornej diagnostike dôležité správne plánovanie a formulovanie socioafektívnych cieľov, ktoré: „predsta-

vujú venovanie sa takmer výlučne postupom...“ pritom „...rozsah možných chovaní, ktoré môžu byť podkladom pre afektívne ciele, je značne veľký“ (Pasch, Gardner, Langerová, 1998, s. 51). Postup pri prestavbe nežiaduceho postoja je z hľadiska formulovania afektívnych cieľov pri predsudkoch realizovaný analogicky ako pri stereotypoch.

Dôležité je pôsobiť na vnútorné komponenty postoja jednotlivu - v kognitívnej časti obohatiť nové poznanie (prostredníctvom informácií a poznatkov), sprístupniť pre cieľový postoj dostatočný rozsah významných informácií a poznatkov napríklad o jedinečnosti, neopakovateľnosti sociokultúrnych regulatívov ľudského správania, originalite materiálnych produktov ľudskej práce daného etnika, národnosti, národa, rasy, inej kultúry, alebo i poznaní jedinečnosti kultúry rodiska, kraja, odkiaľ tieto etniká, národnosti, pochádzajú. Žiak v emotívnom komponente postoja hľadá ďalšie významy prežívanej skúsenosti, po hodnotiacom posúdení nových informácií zaujíma voči objektom nové hodnotiace postoje (sympatie), ktorých sila závisí od intenzity prežívaných citov. Z uvedeného dôvodu sa efektívnosť persuázie zvyšuje použitím situačných metód a hraním rolí, naratívnosť zas umožňuje empatické prežívanie v kontexte s novými poznatkami.

V zlepšení postoja od negatívneho alebo neutrálneho k pozitívnemu prijatiu a hodnoteniu materiálnej a duchovnej kultúry iného národa ide o kvalitatívnu zmenu hodnotovej orientácie a zmenu preferencií a priorít mladého človeka, ktorá vyplýva z nadobudnutého presvedčenia o vysokej hodnote národnej kultúry. V prípade efektívneho pôsobenia na oba vnútorné komponenty sa sila pozitívneho emocionálneho prežívania postoja prejaví navonok prostredníctvom konatívnych prejavov so záujmom, sympatiami, prejavmi súhlasu, iniciatívnosťou, angažovanosťou a aktivitami.

Súčasťou zainteresovanosti pri naratívnej metóde je emocionalizácia - zapojenie prežívania socioemočnej domény. Silná emocionalizácia sprostredkovanej informácie blízkym človekom alebo uznávanou autoritou spôsobuje hlboké zakorenenie v dlhodobej pamäti človeka a podobným procesom by malo

dochádzať i k prestavbe tohto postoja. Emocionálna argumentácia má väčší efekt než racionálna.

Riadený rozhovor (interview) si vyžaduje špecifickú prípravu podľa podmienok konkrétneho adresáta. Primárnou je dôveryhodnosť predkladateľa informácií. Efektívnejšie navodenie, tj. „*vtiahnutie do problému*“, zapojenie prežívania za účasti socioafektívnej domény žiaka sa najefektívnejšie uskutočňuje v atmosfére dôvery. Prehováranie je zvyčajne menej účinné než otvorená diskusia (pozri bližšie Musil, 1999).

Argumentovaním pedagógovia sprítomňujú sieť súvislostí s cieľom porozumieť problému (javu, dejinným udalostiam, správaniu iného človeka) v kontexte s dosiaľ nepoznanými faktami, ktorými sa cielene usilujú „*nalomiť*“ nevedecké, neobjektívne presvedčenie subjektu, ktorý sa môže cítiť aj zmätene. Pedagóg sa usiluje o prestavbu názoru subjektu dopĺňaním ďalších informácií a faktov v dialógu. Na základe predkladaných argumentov musí adresát, percipient, vedecky „*zobjektívniť*“ svoj prekoncept v mysli, v novovytvorenom postoji ho interiorizovať a týmto procesom zaujatý postoj „*vykoreniť*.“

S odbornou prípravou je potrebné začať už na fakultách pripravujúcich učiteľov ponukou predmetov orientovaných na protipredsudkové pôsobenie. Študenti štúdia učiteľstva by mali absolvovať obligatórny kurz, po absolvovaní ktorého by mali byť schopní:

- definovať stereotyp, predsudok a diskrimináciu;
- popísať, ako je každý zo spomínaných problémov nebezpečný a ako prispieva ku konfliktom;
- rozoznať stratégie zaoberajúce sa „*predsudkovými*“ konfliktmi.

V školskej triede nositelia predsudkov znevýhodňujú podmienky vyučovania pre určitú skupinu alebo jednotlivca. Aj keď je dôležitý kontakt s odlišnými ľuďmi a ciele štúdium ich kultúry, Z. Bauman (2000) upozorňuje na to, že fyzická blízkosť ešte neznamená mentálnu blízkosť. Na prežívanie odlišných žiakov, nazeranie na svet očami iných – tomu je treba žiakov z väčšiny kultúry naučiť.

Učitelia všetkých vyučovacích predmetov musia zvýšenú pozornosť venovať protipredsudkovej výchove, ktorú môžu efektívne realizovať len v atmosfére dôvery. Vhodnými metódami prispievajúcimi k protipredsudkovej klíme v triede, sú aktivity ako:

- diskusia o najčastejších spoločenských predsudkoch – výber príkladov na základe zloženia triedy;
- osobné rozhovory so žiakmi o ich problémoch;
- zvýšenie záujmu pedagóga o vzťahy v skupine a vzťahy medzi neformálnymi skupinami navzájom;
- cielené zvyšovanie prestíže znevýhodnených žiakov a žiakov pochádzajúcich z minorít, žiakov z kultúr a subkultúr výrazne sa odlišujúcich od väčšinovej kultúry;
- oboznamovanie triedy s kultúrami žiakov, ktoré sú v menšine (úpravy otvorenej 30 % školského kurikula);
- dopĺňanie obsahu vzdelávania poznatkami o iných kultúrach;
- zvyšovanie interakcií a sociálnych väzieb zvyšovaním frekvencie využívania kooperatívnych stratégií a vrstovníckeho učenia;
- podporovaním otvorenej komunikácie počas i mimo vyučovania;
- zlepšovaním spolupráce učiteľov ako zástupcov školy s rodinami žiakov, ako aj s miestnou komunitou.

Ďalej je dôležitá podpora samostatného a kritického myslenia žiakov. Nепreberať apriori – znamená naučiť žiakov pozitivisticky pochybovať a preverovať každý názor, s ktorým sa stretnú. Descartovské „*O všetkom pochybuju*“ má nadčasovú platnosť. Posilňovanie samostatného myslenia u žiakov, pestovanie argumentácie, presadzovanie názorov, obhajovanie vlastných postojov sú prejavy vlastnej kompetentnosti a pohľadu na problém.

Riziká prehnanej aplikácie a implementácie multikultúrnej výchovy v školách (naivný multikulturalismus).

Implementácia prvkov multikultúrnej výchovy v škole i v spoločenskom živote má ako každá spoločenská aktivita úskalía a limity. V praktickom pôsobení multikultúrnej výchovy sa stretávame aj s krajnými stanoviskami – od rigidných na jednej strane (s etnocentrizmom popierajúcim multikulturalismus)

až k prehnanej aplikácii multikultúrnej výchovy na strane opačnej. V stredoeurópskom priestore sa stretávame skôr s rigiditou, i keď v liberálnych kruhoch sa už i u nás stretávame s trendmi, ktoré prevažujú v západoeurópskom kultúrnom priestore. Sú to extrémne prístupy, ktoré zo strachu pred kultúrnym konfliktom realizujú kroky obmedzujúce a potlačajúce vlastné tradície. Tieto prístupy v konečnom dôsledku môžu poškodzovať vlastnú kultúru. Vznikajú opodstatnené obavy, že americká i európska kultúrna a školská politika v snahe (preexponovane) aplikovať multikultúrne princípy siaha nedemokraticky na vlastnú kultúru, lebo prejavuje ústretovosť bez odozvy. Svojím vzdávaním sa vlastnej kultúry v každodennom živote v prospech prisťahovalcov, ústupom od vlastných tradícií otvárajú dvere extrémistickým hnutiam.

Napríklad Francúzsko a jeho nariadenia o zákaze vianočných stromčekov v školách (aby neurazili arabských prisťahovalcov), zákaz na amerických univerzitách hrať piesne, v ktorých sa vyskytuje slovo „Vianoce“. Ide o prepiatu opatrosť, ktorá v dlhodobom pôsobení môže spôsobiť, že sa zo života ľudí postupne vytratia vlastné tradície, ktoré udržuujú identitu a pocit spolupatričnosti – kolektívne vedomie a historické korene. V snahe nikoho neuraziť sú teraz milióny Američanov zdanlivo spokojné s tým, že nebudú hovoriť o Vianociach, ktoré oslavujú, a že budú konať tak, akoby všetky druhy minoritných osláv (*Kwanzá, Chanuka, Deň Bodhi, Diwali, Ramadán*) boli rovnako dôležité – pritom opačne – minoritám sa nezakazuje hovoriť o ich sviatkoch, tradíciách, ani ich verejne oslavovať. Upodozrievanie niekoho z predsudkov či zaujatosti len preto, že si váži vlastnú kultúru, je na zamyslenie. Zaželať niekomu „veselé Vianoce“ je politickým aktom, a nie priateľskou samozrejmou (Piatak, 2005). Aj preto aplikácia multikultúrnej výchovy má svoje limity.

Sme v informačnom veku, vo veku vyspelej techniky a informačných technológií. Žiadna technika ešte sama o sebe nezlepšila medziľudské vzťahy. Práve technológie často zamestnávajú človeka do takej miery, že má často primálo kontaktov na pestovanie medziľudských vzťahov, práve preto im musíme venovať osobitnú pozornosť.

Literatúra:

- ALLPORT, G. W. *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison - Wesley, 1954.
- ALLPORT, G. W. *O povaze predsudkú*. Praha: Prostor, 2004.
- BALÁŽOVÁ, E. – ĎUROŠOVÁ, E. Postavenie informačno-komunikačných technológií v rozvíjaní bazálnej gramotnosti detí. In *Možnosti uchopovania čitateľskej gramotnosti na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, 2005 (v tlači).
- BAUMAN, Z. *Globalizácia*. Bratislava: Kaligram, 2000.
- BELKOVÁ, V. Nové trendy vo výchove a vzdelávaní rómskych žiakov. In *Základy pedagogiky pre sociálnych a misijných pracovníkov*. Banská Bystrica: 2004, s. 89-97.
- BODNÁROVÁ, J. Mladí ľudia a ich postoje k manželstvu a rodine. *Mládež a rodina*, 2004, roč. X, č. 4, s. 28-41.
- BOROŠ, J. *Citový svet mladého človeka*. Bratislava: Smena, 1988.
- BOROŠ, J. Postoje adolescentov – ich charakteristika, poznávanie a formovanie. *Pedagogická revue*, 1999, roč. 51, č. 3, s. 231-239.
- CABANOVÁ, V. Inklúzia ako proces a výzva informačnej spoločnosti. *Acta Humanica* 1/2005.
- ??? *Humanizácia a globalizácia edukačného procesu v informačnej spoločnosti*. Žilina: FPV ŽU, 2005, s. 243-247.
- CABANOVÁ, V. Protipredsudková výchova ako súčasť multi-kultúrnej výchovy. *Rodina a škola*, 2006, č.1, s. 10.
- CABANOVÁ, V. *Kultúra a kultúrne rozdiely v škole*. Prešov: 2006.
- DEMĽANČUK, N., DROTÁROVÁ, L. *Rasismus a vzdelávanie*. Praha: Epoque, 2005.
- ĎUROŠOVÁ, E. *Rozvíjanie bazálnej gramotnosti detí z menej podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia*. I. časť. Banská Bystrica: PF UMB, 2005.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 2000.
- GRÁC, J. *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: SPN, 1979.

- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998.
- KOLDEOVÁ, L. – HUPKOVÁ, M. Vplyv rodiny a školy na formovanie hodnotovej orientácie adolescentov. In *Rodina na prelome tisícročia: Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre. s. 221–234, [online]. Slovenská spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo. Aktualizované 13. 10. 2005. [citované 15. 9. 2006]. Dostupné na www: <http://family.sk>
- KOTRČ, D. Rovnosťou príležitostí o krok ďalej k sociálnej inklúzii. *Acta Humanica. Rovnosťou príležitostí k sociálnej inklúzii*. 2006, č. 2, s. 5–11.
- KOVÁČIKOVÁ, D. K otázkam multikultúrnej výchovy a vzdelávania mladej generácie. *Mládež a spoločnosť*, 2000, roč. 6, č. 1, s. 16–20.
- KOUBEKOVÁ, E., KUNDRÁTOVÁ, B. *Charakteristiky štruktúry etnicky zmiešanej triedy ZŠ*. Bratislava: VÚDPaP, 1990. Záverečná správa.
- KOVÁČIKOVÁ, D. Protipredsudková výchova v systéme multikultúrnej výchovy. In *Zborník vedeckovýskumných prác katedry pedagogiky (2)*. PF Banská Bystrica: UMB PF, 2006.
- KUDRÁTOVÁ, B. Možnosti ovplyvňovania etických postojov u detí. *Pedagogické revue*, 1995, roč. 55, marec, apríl 2., s. 146–155.
- KREKOVIČOVÁ, E. *Medzi toleranciou a bariérami*. Bratislava: Academic Electronic Press, 1995.
- LÉVI STRAUSS, C. *Myslenie prírodných národov*. Bratislava: SPN, 1971.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON, 2003.
- MISTRÍK, E. et al. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris, 1999.
- MUSIL, V. J. *Speciální psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 1999.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000.

- OBERUČ, J. Vo výchovno-vzdelávacom procese má významné miesto osobnosť učiteľa. *Acta Humanica*, 2004, č. 1, s. 39–42.
- PIATAK, Th. Vojna proti Vianociam. Číslo 4/2005. www.atlas.sk/01-09-2006/
- PASCH, M., GARDNER, T., LANGEROVÁ, G. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha: Portál, 1998.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha: ISV, 2001.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: ISV, 2004.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Socio-kulturní zázemí žáků a studentů – imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou*. Ústí nad Labem: Pdf UJEP, 2005.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. Rovné příležitosti k sociální inkluzi pro žáky a studenty – cizince. *Acta humanica*. 2006, č. 2, s. 41–63.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozšírené a doplnené vydanie. Bratislava: Iris, 2002.
- TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospievania*. Praha: SPN, 1987.
- VAŠEČKA, M. Reprodukcia predsudkov v spoločnosti z teoretickej perspektívy. In zborník *Štrukturálne fondy pre rozvoj rómskych komunít*. Bratislava: 2006, s. 73–76.
- Ministerstvo školstva SR. *Tézy multikulturalizmu*. In www.culture.gov.sk/main/index.php3?id=1584
- [http://www.EurActiv.sk/sociálna politika, /2-05-2005/](http://www.EurActiv.sk/sociálna%20politika,%2005-02-05-2005/)
- <http://www.census.gov/prod/2004pubs/p20-553.pdf>
- © Tiburg University – Sociologický ústav SAV: *European Values Study*, 1999/2000.

Kontakt na autorku:

PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.
Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied
Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity
Hurbanova 15
010 26 Žilina
Slovenská republika
e-mail: vlasta.cabanova@fpv.uniza.sk

4.
INSPIRACE
PRO VZDĚLÁVACÍ
OBOR VÝCHOVA
K OBČANSTVÍ

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH A JEJÍ APLIKACE VE VÝCHOVĚ K OBČANSTVÍ

Miroslav Sapík

Souhrn: Rozhodování o budoucí profesní orientaci dnes nabývá v důsledku společenských proměn zcela nových dimenzí. Konkurenční prostředí trhu práce klade mnohem vyšší požadavky na schopnost pracovních sil hledat a udržet si své pracovní uplatnění. Absolventi škol se dlouhodobě řadí do kategorie těch, kteří se potýkají s největšími problémy. V jiné rovině může kariérové poradenství hrát důležitou roli v rámci prevence předčasných odchodů ze vzdělávacího procesu. Jedním z problémů, kde Česká republika zaostává za ostatními Evropskými státy, je i další vzdělávání. Článek mimo jiné analyzuje současnou situaci, zabývá se hlavními problémy, které je nutno bezprostředně řešit. Zaměstnavatelé často vidí, že absolventi postrádají komunikační schopnosti a schopnost řešit problémy. V mnoha případech také postrádají patřičnou flexibilitu, schopnost týmové práce a dostatečnou adaptabilitu. V neposlední řadě také neznají pravidla společenského chování v konkrétních situacích.

Klíčová slova: škola, vzdělávání, multikulturalita, interkulturní vzdělávání, občanství

Summary: Multicultural education in school learning programmes and her application to education to citizenship

Decision on future professional orientation has got a quite new dimension due to social changes. A comparative environment of the labour market places much more higher requirements for abilities of labour forces to find and keep a job. In the long term school leavers belong to the category of people who face the most serious problems. Career guidance can also play a significant role in dropout prevention. One of the problems of the Czech Republic compared to other European states is the field of education. The paper analyse present situation, it deals with the main problems that are necessary to be solved. Some problems are being solved but they bring another problems, where some of them are impossible to solve now neither in the Czech republic nor anywhere. The employers often see that graduates lack communication skills, an ability to solve problems on an ad hoc basis with as yet unknown partners. In many cases they lack a needed flexibility, abilities for teamwork and sufficient adaptability. Last but not lest, they do not knot behavioural rules in specific situations and behavioural ethics as such.

Keywords: school, education, multiculturality, intercultural education, citizenship

Hledání hranice, kdy je ještě možno mluvit o integraci s většinou společností a nesklouznout do náruče asimilace, nebo určit přesně asimilační prvky jako neodvratitelnou skutečnost, není jednoduché. Zvláště v současné době, kdy žijeme v největším víru postmoderní doby charakterizující se objektivními a subjektivními příčinami bezbřehé liberalizace společenských jevů. Rozhodující úlohu ve formování současných společenských vrstev hraje soubor podobných zkušeností, prožitků, oblíby životního stylu nebo společenských kontaktů. Navíc současný jedinec neví, co ve skutečnosti chce, protože neví, co by měl chtít. Doba před něj staví problémy, ze kterých se rodí fundamentalismus nebo servilita vůči skupinám. Existenciální neklid podporuje rozvoj egocentrických nálad: sebe-realizace je prováděna na úkor jiných lidí, nezřídka na úkor celé přírody.

Proti takovým tendencím se staví hlavně představitelé menšinových společenstev a burcují k radikální změně lidské mentality směrem k potlačování vnitřních egoistických pohnutek a k prosazování obecně prospěšných celospolečenských zájmů. Tímto způsobem se myšlení a konání jednotlivců jednoznačně charakterizují prostřednictvím neziskových, dobrovolných, prospěšných společenských hnutí, mezi které se zařazují právě národní menšiny žijící v České republice.

Multikulturalita světa, Evropy i jednotlivých států je živnou půdou pro populisty jak v politických stranách, které jsou postaveny pouze na národních zájmech, tak stranách, které národnostní akcent vůbec nedeklarují. Jak známo, v souvislosti s politickými a ekonomickými snahami o integraci v Evropě se vyskytují snahy postupného ztotožňování se s postulovanou „evropskou identitou“. Je to oblast infrastruktury, jež vytváří organizační a informační základnu pro teorii, výzkum a realizaci multikulturní výchovy.

Multikulturní výchova (interkulturní vzdělávání) ⁽¹⁾ je oblast praxe, edukační a osvětové činnosti, realizované na školách a v institucích celoživotního vzdělávání za účelem sblížení a spolupráce mezi etniky, národy, kulturami, rasami aj. Hledání hranice, kdy je ještě možno mluvit o integraci s většinovou společností a nesklouznout do náruče asimilace, nebo určit přesně asimilační prvky jako neodvratitelnou skutečnost, není jednoduché. Zvláště v současné době, kdy žijeme v největším víru postmoderní doby, charakterizující se objektivními a subjektivními příčinami bezbřehé liberalizace společenských jevů. Rozhodující úlohu ve formování současných společenských vrstev hraje soubor podobných zkušeností, prožitků, oblíby, životního stylu nebo společenských kontaktů. Navíc současný jedinec neví, co ve skutečnosti chce, protože neví, co by měl chtít. Doba před něj staví problémy, ze kterých se rodí fundamentalismus nebo servilita vůči skupinám. Existenciální neklid podporuje rozvoj egocentrických nálad: seberealizace je prováděna na úkor jiných lidí, nezřídka na úkor celé přírody. V multikulturní společnosti se začíná postupně spouštět spirála narcismu malého rozdílu, před kterým již varoval už S. Freud. Filosofickým

základem této pozice univerzalistického osvícenství, které naléhá na absolutní prioritě individuálních práv před kulturními právy skupiny, zůstává nakonec jen kantovské přesvědčení, že evropský racionalismus sedimentovaný v institucích právního státu není přece jen rovnocenný s tradičními kulturami. Evropský racionalismus, jak jen vůbec je, metakulturou, který vůči empiricky existujícím, historicky legitimizovaným kulturním tradicím zaujímá transcendentální stanovisko. Důvodem jeho vzniku byly spory, které se nedaly rozhodnout. Právě proto může všechny kultury definovat, popisovat a uznávat jako kultury. Multikulturalismus sám o sobě není ani norma, ani hodnota. Je faktem. Ve všech západních zemích je výsledkem demografických posunů a politických změn – produkce moderny. Kulturní rozmanitost může být estetickým obohacením, ale i politickým nebezpečím.

Současný člověk patří svou podstatou do multikulturního světa. Multikulturní výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou lidé prožívají v kulturně odlišných stycích s lidmi. Termín multikulturní výchova člověka vyjadřuje snahy prostřednictvím vzdělávacích programů vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní. Odlišnost kultur by neměla být chápána jako potenciální zdroj konfliktu, ale jako příležitost k vlastnímu obohacení. Interkulturní výchova a vzdělávání přispívají k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami, aby bylo možno vyhnout se negativním událostem, ke kterým dochází v multikulturních společnostech, nikoliv pouze v majoritní skupině – jako např. odmítání menšinové skupiny – ale také mezi menšinami, jako je asimilace, akulturace, ztráta kulturních hodnot, ztráta identity aj.

Řecká filosofie v tomto smyslu byla teorií, pokusem o soustavné vědění, metodickou vládou rozumu nad pouhým tušením. Antika věřila v jeden zákon, v jednu mravnost, v jednu čest a spravedlnost. V této věci si byli starověcí autoři zajedno s ostatními civilizacemi. Morální řád zůstal týž jak ve starověku, tak v pozdějším období. Kalos, krásný, a agathos, dobrý, to patřilo v Řecku k sobě. Ideálem výchovy byla harmonie tělesné krásy a morálního dobra. Krásno bylo předmětem filosofických

úvah již dávno před Platónem, teprve on se pokusil problémy krásna systematicky vyložit.

Vzdělávací systém by měl vhodně navazovat na změny vnějšího prostředí, které nabývají stále více globální povahy. V tomto ohledu prošlo vysoké školství během posledních deseti let výraznými změnami. Jedná se o změny kvalitativní a rovněž kvantitativní. Kvalitativní aspekt těchto proměn je charakterizovaný navýšením počtu studentů na jednotlivých vysokých školách, vznikem nových fakult na jednotlivých univerzitách. Kvalitativní rozměr změn charakterizuje informační a jazykový aspekt. V dlouhodobých záměrech vysokoškolských institucí se objevuje požadavek:

a) co nejužší spolupráce vzdělávací instituce se zaměstnavateli;

b) propojení vzdělávání a praktických sociálních politik v dané oblasti.

Perspektivy humanitního vzdělávání jsou v lidském potenciálu a možnostech realizace idejí, které nenacházejí, na rozdíl od výrobní sféry, svého okamžitého ohodnocení a uplatnění v praxi. V tom spočívá i nutnost dalšího rozvoje a systematického přístupu v koncipování dalšího humanitního vzdělávání a hledání společných parametrů pro nabídku a poptávku v oblasti humanitních oborů.

Multikulturní výchova jako problém vzhledem k sebe-pojetí účastníků procesu institucionalizované a formalizované edukace. Mnohé sociální kategorie, které jednotlivci začnou přijímat a používat, se naučí v rodině. Při vzrůstající sociální různorodosti se děti naučí již ve velmi útlém věku rozpoznávat a očekávat míru odlišnosti a akceptovat, že svět kolem nich tvoří lidé, kteří se od nich mohou lišit. Do věku tří let umí mnoho dětí vyjádřit slovy své reakce na různou barvu pleti. Nejen že si uvědomují svou barvu, ale vyjadřují také to, jak se jejich barva liší od barvy ostatních.

Zároveň s tím, jak se děti učí rozdíly mezi tvary a barvami, začínají také kategorizovat lidi. Mnohé tříleté a čtyřleté děti dokáží mluvit o fyzických rozdílech mezi sebou a ostatními. Do doby, než zahájí první ročník školy, začnou vědomě vnímat „rasové“

a etnické rozdíly. Většina těchto vývojových kroků se odehrává v rámci rodiny a souvisí s rozvojem identity dítěte. Definováním těchto kategorií a toho, „kdo je stejný jako my“, pomáhá rodina rozvíjet skupinovou identitu dítěte na základě sociálních hodnot, společného jazyka, etnického nebo národnostního původu, náboženství či sdílených zkušeností kladné nebo záporné povahy. Na tomto principu se tvoří i dogmata, jež vedou ke stigmatizaci různých společenských kategorií, jakož i symbolické i faktické separaci stigmatizovaných kategorií. V raném věku nepocházejí klíše a stereotypy z vlastního pozorování a zkušeností, ani z přímého kontaktu či z procesů odvozování, ale ze socializace. V liberálních demokratických společnostech západního typu má být reakcí a lékem vedoucím k nápravě marginalizujícího a stereotypního náhledu proces vzdělávání.

V evropském prostoru se takto chápané vzdělávání koncipuje od konce 60. let, se v souvislosti s politickým konceptem multikulturalismu a s faktickými změnami v sociálním prostoru euroatlantických států zavádí model tzv. multikulturní výchovy. V ČR se tento termín skloňuje ve všech pádech zejména od konce 90. let, a logicky se koncepce multikulturalismu objevuje v inovativním rámcovém vzdělávacím programu.

Ten ve své konečné verzi ve vztahu k multikulturní výchově např. uvádí: *„Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty (srov. Morvayová, 2005, s. 26–27).*

Způsob, jakým vnímáme sami sebe jako příslušníky určité skupiny, je naše sociální identita. Jelikož na sebe můžeme pohlížet jako na příslušníky více než jedné skupiny, může se naše identita lišit v závislosti na skupině, se kterou se v daný okamžik identifikujeme. Každá z těchto identit je provázena odpovídajícím přesvědčením, očekáváním a chováním definovaným vztahem k normám konkrétní skupiny. Identifikace se skupinou je totiž pouze jednou ze tří základních myšlenek teorie sociální identity. Další dvě jsou kategorizace a srovnávání. Kategorizace je nutná k tomu, abychom pochopili své sociální prostředí.

Kategorie si vytváříme na základě rasových, etnických, náboženských, pracovních a jiných sociálních hledisek, která pomáhají organizovat naši představu o vlastním prostředí. Podstatou sociálního srovnávání je, že určitou skupinu (sami sebe) hodnotíme tak, že ji srovnáváme s podobnými skupinami.

Vzdělávání patří v zemích Evropské unie k politickým prioritám, zvláště v posledním desetiletí, což je vyjádřeno i v řadě oficiálních dokumentů a podpořeno vzdělávacími programy a aktivitami. Od konce 80. let prochází vzdělávání podstatnými proměnami, které souvisejí s procesem evropské integrace, reagují na sociální a ekonomické potřeby i na důsledky změn globálních.

Vzdělávání pro sjednocenou Evropu zdůrazňuje Maastrichtská smlouva (1991), která byla podepsána v novém kontextu odstraňování bipolarity Evropy a v období úvah o možném rozšíření evropské integrace o další země. Vzděláváním se zabývá 26. článek třetí kapitoly. Navazuje na Jednotný evropský akt a potvrzuje úkol zavádění evropské dimenze do vzdělávání, zvláště do kurikula a přípravy učitelů. Je však plně uznána kompetence jednotlivých zemí, jakým způsobem to bude prováděno. Vzdělávací politika členských zemí Evropské unie má podporovat sociální a kulturní kontakty a ekonomickou integraci.

Reformy jsou zaváděny postupně a dokládají rozdílnost dominant a přístupů k realizaci, jež jsou ovlivněny specifickým vývojem struktury národních vzdělávacích systémů, podmínkami geografickými, politickými, sociálními i kulturními (srov. Kroupová, 2006, s. 5–9; dále srov. Staněk, 2005, s. 153–155).

Evropa blízké budoucnosti nebude prostým součtem států. Bude to Evropa občana, obce a kraje, Evropa regionů, které budou překračovat dnešní hranice (např. Jihočeský kraj, Horní Rakousko a východní Bavorsko). Evropa bude ale také Evropou menšin (i když zdaleka nejen etnických). Rozhodnutí přijímá Evropská komise, Evropský parlament, evropské soudy. Na evropské úrovni se rozhoduje o společné zemědělské politice, společné obchodní politice, společné dopravní politice, sociální politice, strukturálních fondech, které financují regionální politiku, o politice na podporu výzkumu a technologického vývoje, o politice na

ochranu životního prostředí, o politice na ochranu spotřebitele, o Evropském měnovém systému, o společné zahraniční a bezpečnostní politice, o spolupráci na poli justice a v oblasti vnitřních věcí. Státům toho zůstává málo. Národům hodně.

Občan může plně rozhodovat o své národní, kulturní, jazykové a náboženské identitě, bude-li si to přát. Etnické menšiny (ale také jiné menšiny, například věřící církví a náboženských společností, zdravotně postižení, homosexuálové) budou požívat vedle individuálních práv příslušníka etnické menšiny i práva skupinová (kolektivní). Budou to práva jak negativní – zajišťující jim rovnost před zákonem, tak i práva pozitivní – zajišťující solidární pomoc a možnost přijímat vyrovnávací postupy (afirmativní akce), snižující důsledky jejich handicapu (srov. Kroupová, 2006, s. 5–9).

Cesta k integraci menšiny je vzdělání a výchova. Vzdělání a výchova zvyšuje společenskou prestiž, vytváří hodnotový systém jednotlivce, zvyšuje ekonomický potenciál rodiny, a tím přispívá ke zvýšení ekonomické, sociální a kulturní úrovně rodin i celého etnika.

Co způsobuje nepochopení významu a potřeby vzdělání a z toho potom plynoucí (možný) konflikt? Je to především vzájemná neznalost, nedostatečná komunikace mezi jednotlivci, malá míra pochopení pro zvláštnosti a neochota adaptace do jiného prostředí.

Předcházet konfliktům a nepochopení můžeme tím, že vytvoříme politické předpoklady k řešení uvedených problémů v rámci samosprávy i státní správy na samosprávné úrovni obce, kraje a republiky, a na úrovni státní správy obce, pověřené obce, kraje a centrálních orgánů státní správy. To je ovšem velmi obecné řešení problému a přispívá k populismu.

Naše společnost by měla postupně vytvářet odpovídající, a přitom nekompromisní zásady integrace a metody její asimilace pro všechny občany lokálního území. V tomto smyslu jsou koncipovány i Rámcové vzdělávací programy, které platí od školního roku 2007–2008. Jejich koncepcí předpokládá, že jsou dostatečně připraveni pedagogové, kteří mohou pomocí moderních a progresivních vyučovacích metod zvládnout

multikulturní klima třídy, a přitom erudovaně podat odpovídající výklad stanovený kritériem školy a osnovami. Proto je zapotřebí už školní mládež a jednotlivce vychovávat v mezilidských vztazích a v multikulturním prostředí pro budoucí význam občanství. Občanství si však mladý člověk neuvědomuje jako povinnost, skutečnost – on se do něj dostává v průběhu svého života. Vše ale začíná mnohem dříve, v době povinné školní docházky – a to v zemi, kde se člověk narodí nebo kde se po určitou dobu svého života nachází.

Prioritou v mezilidských vztazích v multikulturním prostředí je:

- eliminovat v rámci možností negativní důsledky nekompetentních přístupů k řešení národnostní problematiky, vycházející z neznalosti zvláštností národnostních komunit a často neprofesionálního vyvozování obecných závěrů z jednotlivých dílčích zkušeností (srov. Dopita, Skopalová, 2007);
- prohlubovat znalosti odborníků i pracovníků státní správy a samosprávy, kteří pracují s národnostními menšinami, o specifice, historii a kultuře národnostních menšin, protože jen tak je mohou opravdu pochopit a cíleně s nimi pracovat;
- podporovat mimoškolní zájmovou činnost dětí příslušníků národnostních menšin jak s pomocí pedagogů, tak spoluprací s kulturními centry a organizacemi na krajských a městských úřadech.
- posilovat význam kvalifikovaného vedení zájmových mimoškolních aktivit. Tak pomoci rozvíjet jednotlivé národnostní kultury, pozitivní tradice a jejich etnickou identifikaci. To přispěje nejen k vzájemnému obohacení naší multikulturní společnosti, ale i ke zlepšení vzájemného soužití etnických a národnostních skupin mezi sebou navzájem i ve vztahu k české majoritě;
- více podporovat zapojování občanů národnostních menšin do vedení zájmových aktivit dětí, využívat finančních zdrojů určených k posílení této oblasti – např. prevence, projekty (srov. Staněk, 2005, s. 153–155).

Přímo ve školní problematice je potom zapotřebí vzhledem k existující oboustranné nerovnováze mezi vnímáním práv a po-

vinností posílit ve všech formách vzdělávání výchovu k právnímu vědomí.

Do kvalifikační přípravy pedagogických pracovníků zařazovat potřebný rozsah informací z oblasti národnostní problematiky – například na střední a VOŠ pedagogické v Prachaticích, na katedrách Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích a regionálním pedagogickém centru.

Prosazovat pedagogicky hodnotný systém průběžného vzdělávání pedagogických pracovníků (zejména mateřských a základních škol), pracovníků státní správy a samosprávy, romských poradců, romských asistentů a dalších pracovníků odborně angažovaných v dané oblasti.

Ve spolupráci s pracovníky orgánů sociální péče, romskými poradci, romskými asistenty usilovat o větší zájem a aktivní spolupráci především romských rodičů se školou. Usilovat tak o prohloubení informovanosti pracovníků odborů školství krajského a městských (obecních) úřadů a pracovníků České školní inspekce. V tomto smyslu zcela otevřeně a jasně

zhodnotit přínos existence přípravných tříd pro děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí a jejich podíl na začleňování romských dětí do plnění povinné školní docházky, včetně podpory jejich významu a zkvalitnění jejich sítě.

S oblastí vzdělávání souvisí i sociální otázka. V ní je zapotřebí usilovat o zařazení základních informací o národnostní problematice do akcí pro sociální pracovníky, policisty a lékaře apod. Poskytovat v tomto smyslu informace českým rodičům, kteří si berou děti jiné národnosti do adoptivní či pěstounské péče (nejsou obvykle informováni o jejich určité odlišnosti a specifikách, na něž pak neumí správně reagovat). Populárními formami právní osvěty vysvětlovat rodičovské veřejnosti nezbytné změny v jejich právním vědomí.

Stranou nesmí zůstat ani kulturní problematika. Kultura musí ve svém nejšířším spektru: poskytnout veřejnosti více informací o tvořivosti národnostních menšin v literatuře, hudbě, výtvarném umění; popularizovat publikace ukazující řešení národnostních problémů a publikace shrnující národnostní problematiku.

Pomoci rozvíjet mladé talenty z řad národnostních menšin v oblasti hudby, literatury, výtvarného umění již od dětství. Tím vytvářet podmínky pro jejich další studium na školách uměleckého směru. Vydávat postupně kulturní díla národnostních menšin, zejména hudebního a písňového folklóru, slovesné tvorby (například pohádek i nové literární tvorby), jakož i prací výtvarných.

V rozvoji komunikace s národnostními menšinami poskytovat odborným pracovníkům průběžné informace o současné a připravované odborné literatuře a dalších literárních zdrojích v oblasti národnostní a migrační problematiky. Cestou osvěty utvářet pozitivní názor, zejména romského etnika, na vzdělávání a kvalifikaci vůbec. Prohlubovat osvětu mezi rodiči, jimiž není vzdělání považováno za hodnotu. K tomu využít pozitivních příkladů osobností národnostních menšin, především popularizací v médiích.

Základní úkoly jež je zapotřebí bezodkladně řešit v Jihočeském kraji:

- vyhodnotit přijaté zákony a opatření k řešení národnostní problematiky (např. rozbor aplikace zákona o národnostních menšinách v jihočeských podmínkách);
- utřídit a charakterizovat náplň činnosti všech institucí, politických a zájmových organizací, které se danou problematikou zabývají v Jihočeském kraji. Zabezpečit koordinaci jejich činnosti;
- provést kvalitativně-statistický rozbor stanovisek (logickou metodou – analýza a syntéza) politického jednání a chování jednotlivců i národnostních skupin obyvatel v Jihočeském kraji;
- stanovit další úkoly a cíle s využitím metody politického rozhodování. Tyto metody nejlépe na základě konkrétní situace národnostní problematiky v Jihočeském kraji mohou využít všechny organizace, které se danou problematikou zabývají (tedy nejen školství);
- stanovit ekonomickou náročnost přijímaných doporučení a závěrů pro jejich aplikaci v praxi;

- porovnat ji s již vynakládanými prostředky;
- zjistit a zkoumat oblast politických zájmů, které se rozprostírají mezi individuální rovinou (popřípadě rovinou příslušníků národnostní menšiny či české majority) a rovinou politických grémií (krajských, okresních či místních), která činí rozhodnutí;
- navzájem porovnat dvě nejdůležitější politologické teorie o působení zájmových skupin a zprostředkování zájmů – pluralismu a neokorporatismu. Může se ukázat jako přínosné provést analýzu sítě (ne pouze deskripci) z hlediska politického procesu. Bylo by zajímavé zjistit, zda proces nejen existuje, ale především to jaké okolnosti, faktory, síly, osoby a zájmy způsobují změny, nakolik je zavedený populismus v těchto otázkách apod.

Hlavním cílem by mělo být zpracovat dlouhodobou strategii výchovy ke kultuře lidských vztahů v multikulturním prostředí a v reálném časovém horizontu stanovit dílčí cíle pro samosprávu i státní správu v rámci Jihočeského kraje.

Závěr

Jednou z priorit Rady Evropy je požadavek, aby všechny členské státy plně dodržovaly její standardy. Ochrana práv národnostních menšin patří do nejužšího okruhu těchto problémů. Tyto problémy nelze vyřešit usnesením centra, ale měly by být i jedním z prioritních úkolů Jihočeského kraje jako samosprávného celku. Proto musí v jižních Čechách zaměřit tímto směrem pozornost všechny místní správní i samosprávné orgány.

Důležitým pomocníkem při řešení ochrany práv národnostních menšin může být spolupráce s vědeckými a vysokoškolskými pracovišti (Jihočeská univerzita, Fakulta managementu VŠE v Jindřichově Hradci a jiné vzdělávací a odborné instituce). Tato spolupráce je důležitá nejen z pohledu obecných zásad řešení národnostní problematiky a integrace vzdělávání, ale také při monitorování, které je velmi účinným mechanismem kontroly, zjišťující porušování zásad a úkolů, které jsou v jednotlivých místech Jihočeského kraje realizovány.

Poznámky:

⁽¹⁾ Co způsobuje nepochopení významu a potřeby vzdělání a z toho potom plynoucí (možný) konflikt? Je to především vzájemná neznalost, nedostatečná komunikace mezi jednotlivci, malá míra pochopení pro zvláštnosti a neochota adaptace do jiného prostředí. Naše společnost by měla postupně vytvářet odpovídající, a přitom nekompromisní zásady integrace a metody její asimilace pro všechny občany lokálního území. V tomto smyslu jsou koncipovány i Rámcové vzdělávací programy, které začnou platit od nového školního roku 2005–2006 na základních školách v celé republice.

Literatura:

BALVÍN, J. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000.

BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK, 2003.
Česká republika v hodnocení Evropské komise 2000. Praha: MZV ČR, 2000.

DOPITA, M., SKOPALOVÁ, J. Bildungsfragen illegaler Immigranten in der Tschechischen Republik. In *Begegnungen mit Fremdem. Akkulturation – Assimilation – Integration*. Frankfurt am Main: Stiftung Haus der Action, 365, 2007, s. 109–120.

FALTÝN, J. *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Praha : FF UK, 2005.

FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Slon, 2002.

FIALA, P., SCHÜBERT, K. *Moderní analýza politiky*. Brno: Barrister & Principal, 2000.

GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 2001.

HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Čeněk, 2005.

KROUPOVÁ, A. Tolerance v multikulturním prostředí střední Evropy. In: *Vzdělávání k toleranci v multikulturním prostředí střední Evropy*. Praha: EIS SVLP UK v Praze, 2006.

KRZYWOSZ-RYNKIEWCZ, B., ROSS, A. (eds.) *Social Learning, Inclusiveness and Exclusiveness in Europe*. Staffordshire: Trentham Books Limited, 2004.

- LIND, J. Unemployment Policy and Social Integration. In MORTENSEN N. (ed). *Social Integration and Marginalisation*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 1995.
- MORÉE, D. Jak pomoci učitelům učit multikulturně? In www.migraceonline.cz
- MORVAYOVÁ, P. Filosofie výchovy v tzv. multikulturní realitě jako přetrvávající problém. Pohled z perspektivy současné filosofie sociálních věd. In *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi*, č. 8. Ústí nad Labem: UJEP, 2005.
- NIESSEN, J. *Rozmanitost a soudržnost. Nové úkoly v oblasti integrace imigrantů a menšin*. Praha: Rada Evropy, 2000.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004.
- STANĚK, A. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech ve vzdělávacím oboru výchova k občanství. In DOPITA, M., STANĚK, A. (eds.) *RVP v praxi učitele výchovy k občanství – se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti*. Olomouc: UP v Olomouci, 2005, s. 153–156.
- SVOBODA, Z. Možnosti výuky dětí žadatelů o azyl na českých základních školách. In *Výchova, vzdělávání a kultura*. Praha: Komise hlavního města Prahy, 2004.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: GRADA Publishing, 2001.
- UHEREK Z., PROCHÁZKOVÁ, H. *Education Programmes for Refugees. Research Report for the United Nations High Commissioner for Refugees - Branch Office for the Czech Republic*. Praha: Institute of Ethnology, 2002.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.

Kontakt na autora:

doc. PhDr. Miroslav Sapík, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Jeronýmova 10
371 15 České Budějovice
e-mail: sapik@pf.jcu.cz

KRITICKÉ MYŠLENÍ A KRITICKÉ ČTENÍ

Věra Jirásková

Souhrn: Příspěvek je zaměřen na pojetí kritického myšlení a kritického čtení jako výchovně-vzdělávací strategie. Všímá si dvou přístupů v uplatňování kritického myšlení – učení se praktickou činností (learning by doing) a kriticko-hermeneutického přístupu. Je rozdělen na část teoretickou, představující metakognici pojmu kritické myšlení, a část námětovou – pro využití kritického čtení ve výuce. Cílem příspěvku je předvést kritické myšlení jako interdisciplinární záležitost a inspirovat v některých námětech.

Klíčová slova: Kritické myšlení, kritické čtení, přístupy v rozvoji kritického myšlení, práce s textem, argumentace a kvaziargumentace

Summary: Critical thinking and critical reading

The abstract describe to critical thinking and critical reading as educational strategy. He analyze two means of exercise of critical thinking – learning of practical activity (learning would doing) and of critics - hermeneutic access. Article is divided into theoretical part who presents metacognition of critical thinking concept and thematic part who presents improvement critical reading in education. The article presents critical thinking as inter-disciplinal subject.

Keywords: Critical Thinking, Critical Reading, Learning by doing, Method of Critical-Hermeneutic, Argumentation

1. Metakognice kritického myšlení

V rámci tzv. akademických teorií v oblasti všeobecného vzdělání je vedle tradicionalismu a komunitarismu rozlišována generalistická linie vzdělávání orientovaná na rozvoj *kritického myšlení*. Stejně jako u tradicionalismu je i v generalistické linii vzdělávání kladen důraz na intelektuální poznání; nezastupitelnost a význam klasického vzdělání tu není popírán, ovšem generalisté již nekladou takový důraz na minulost. Zdůrazňují především rozvoj kritického myšlení, otevřenosti poznávání, zvědavosti, a rozvoj schopnosti řešit aktuální problémy. Lze říci, že generalistická linie nespátřuje těžiště vzdělání v rozsáhlé znalosti klasiky a minulosti, nýbrž znalost historie a minulosti „požaduje“ v takovém rozsahu, který je potřebný pro jejich chápání jako klíče k porozumění žité přítomnosti. Teoretičnost a akademičnost generalisté uznávají a respektují nikoli prvoplánově, ale jako způsob, prostředek, či – ještě vhodněji – „prostor“ pro rozvíjení intelektuálních operací nutných ke správnému myšlení a uvažování v logických souvislostech. Tyto kvality si podle zastánců generalistické linie vzdělávání nelze osvojit prostřednictvím specializovaného kurikula, které „zužuje rozvoj ducha na poznatky mající jen úzkou aplikaci“.

Objevuje se termín „kritická racionalita“, generalisty chápáný jako souhrnný výraz pro označení intelektuálních operací, tj. především schopnosti pojmového uchopení v souvislostech (konceptualizace), analýzy, syntézy, zobecnění (generalizace) a vyhodnocení poznatků a informací. „Učit žáky myslet“ – to je krédem generalistů. Podle mého názoru je však pojem „kritická racionalita“ v této souvislosti (tj. v souvislosti generalistické linie vzdělávání) nešťastně zvoleným termínem; je totiž významně etablován v souvislosti s novověkým pojetím vědy a vědění, kdy je až příliš diktován záměrem reagovat kriticky ve smyslu odmítání všeho, co je založeno subjektivně, prožitkově, a zkušeností vlastní projekce a sebeprojekce. O to však generalistům nejde. Naopak, jejich koncepce je založena na *sou-vztahnosti* vědění a spoluvědění o tom, k čemu je to, co víme (otázka smyslu vědění, znalostí, poznatků, vědomostí, poznání

a vzdělání), jak je smysl poznatků, znalostí, vědomostí a informací otevírán *pochopením* a *porozuměním* také na základě vlastních zkušeností, představ, projekcí, zážitků a emocí – vlastní reflexe a sebereflexe.

Z tohoto důvodu považuji za mnohem příhodnější než pojem „kritická racionalita“ termín „kritické myšlení“, který se i díky obeznámenosti našich pedagogů s programem *RWCT* v našem prostředí dostatečně „vžil“ a byl přijat. Zatímco první pojem má blíže k tzv. kritické pedagogice (spojené a výraznou kritikou společnosti, událostí a jevů, kdy kritika je tu spíše pojímána jako odmítání), tento druhý pojem vystihuje intence a důraz generalistů na formování kritického myšlení jakožto uvažování propojujícího intelektuální dimenzi s porozuměním a kritika je tu pojata spíše jako „analyzující myšlení“ směřující ke konstruktivnímu přístupu a přístupu, jež rozvíjí samostatné a svéprávné uvažování jako obranu proti falzifikaci a manipulaci. V tomto smyslu pracuje s pojmem *kritické myšlení* i R. Paul, jeden z autorů koncepce kritického myšlení jako široce koncipovaného vzdělávacího programu, který je uplatňován v podobě samostatného projektu. R. Paul z kalifornské instituce *Center for Critical Thinking* spolu s M. Scrivenem vytvořili tento institut, jehož badatelská činnost je zaměřena na rozpracování konkrétních metod rozvíjejících schopnost kritického myšlení či uvažování jako intelektuálního procesu: v pojetí těchto autorů zahrnuje kritické myšlení *proky* (cíl, problém, referenční rámec nebo hledisko, informace, klíčové pojmy, premisy, inference, vyvození a důsledky), *rysy* (odpovědnost, pokora, statečnost, kázeň, empatie, zvědavost, vytrvalost, důslednost, integrita a nezávislost ducha), *standardy* – kritéria hodnocení (kvalitu daného úsudku poznáme podle toho, nakolik je logický, úplný, jasný, specifický, plausibilní, konzistentní, relevantní, adekvátní, správný, vhodný a signifikantní) a *dovednosti* (rozpoznání – identifikace, pochopení, aplikace, rozbor, syntéza, tvořivost, samostatnost a vyhodnocení).

Nejde tu tedy o tzv. redukované pojetí kritického myšlení („kritickou racionalitu“ ve výše zmíněném významu), kdy kriticky myslet je apriori a prvoplánově stavěno do rovnítka

s tím, kdy se stavíme negativně, podezřívavě, s nedůvěrou a „nastavením“ odmítavého postoje ke všemu, co je nám sdělováno či s čím se setkáme. Nejde ani o odmítání všeho, co je založeno prožitkově a na zkušenostech vlastní projekce a sebeprojekce, nýbrž se jedná o pojetí kritického myšlení jakožto výchovně-vzdělávací strategie (či jedné z výchovně-vzdělávacích strategií), která nemá vést ani k odosobněnému „sterilnímu“ či formálnímu přístupu v komunikaci zbavenému porozumění, pochopení a citlivosti pro „situaci toho druhého“, ani k motivaci jenom hledat a „chyťat“ chyby, abychom mohli vše kritizovat či odmítat. Jedná se o takovou strategii, která rozvíjí odmítání a „nepřístupování“ na základě toho, že *víme* (máme znalosti a argumenty), *proč* je pro nás něco nepřijatelné. Jde o strategii bránící (možné) manipulaci s námi – a ta je úspěšná vždy jen tam, kde neuplatňujeme samostatné kritické myšlení a kde přistupujeme na „stádní vědomí“. V tomto smyslu je znakem kritického myšlení jakožto výchovně-vzdělávací strategie komplementarita, interdisciplinarita a souvztažnost: souvztažnost znalostí, poznatků, porozumění, zkušeností a souvislostí. Teprve pak můžeme rozpoznat a rozlišit fakta od manipulace a dešifrovat jednotlivé zájmy a záměry; teprve tehdy můžeme argumentovat (obhajovat, kritizovat, posuzovat atd.), *víme-li* (tj. máme-li znalost toho), **co** argumentujeme.

Kritické myšlení jako výchovně-vzdělávací strategie je v pedagogickém procesu uplatňováno jako:

- „učení“ žáků a studentů spravedlivému, věcně správnému ale i rozumějícímu přístupu v posuzování jednotlivých jevů, skutečností, chování, jednání atd.;
- rozvoj schopnosti a dovednosti žáků a studentů kultivovaně, pojmově obsažně, srozumitelně atd. se vyjadřovat (tj. formulovat a sdělovat své myšlenky, postoje, názory, argumenty, připomínky, kritické výhrady – ale též potřeby, zájmy a požadavky včetně vyjadřování svých očekávání);
- dovednost také v písemném projevu formulovat svá sdělení objektivně, vyváženě a nestranně včetně schopnosti klást (formulovat) své otázky. Platí, že tím, že se sami učíme těmto dovednostem (postojovým, argumentačním,

komunikačním); dokážeme rozpoznat jejich uplatňování či naopak absenci u druhých, v mediálních sděleních, zprávách, literatuře atd.;

- práce s textem: porozumění, interpretace, rozbor, rozlišení argumentace a manipulace, rozlišení podstatného od důležitých, pochopení souvislostí a porozumění smyslu;
- estetické vnímání, rozlišování stylů a jednotlivých forem sdělení či ztvárnění atd.

Rozvoj kritického myšlení je úzce propojen s metodou „kritického čtení“, přičemž pedagogicky efektivní jsou zde dva základní přístupy – *learning by doing* a *kriticko-hermeneutický přístup*.

1.1 Učení se praktickou činností (Learning by doing)

Tento přístup spojený s americkou pragmatickou vzdělávací tradicí je dnes již hojně – v souvislosti s interaktivním způsobem vyučování, s jeho činnostním charakterem a projektovým vyučováním – uplatňován i v našem pedagogickém prostředí. Rozvíjí schopnost aplikace, samostatnosti, kooperace, získávání poznatků na základě „učení se konkrétní zkušeností“. Není třeba jej blíže vysvětlovat, protože je znám nejen z projektového vyučování, ale hodně také např. z průřezového tématu „Mediální výchova“, kdy na řadě škol žáci a studenti sami vytvářejí vlastní školní časopis (zpravodaj, bulletin, informatorium atd.), webové prezentace/stránky, připravují různé zprávy, články, sdělení, ankety, informace o životě školy, svých aktivitách, připravují vstupy ve školním rozhlasu, pracují s audiovizuální technikou, píšou reportáže atd. Tyto jejich aktivity jim umožňují prostřednictvím vlastní aktivní tvůrčí práce pochopit např. mechanismy fungování médií, kdy sami poznávají specifickou činnost v dané oblasti a sami se „dovtíplí“ mnoha faktorů, které mohou sdělení zkreslit, poznávají či setkávají se s různými možnostmi ovlivňování, přesvědčování i manipulace a konkrétně zjišťují vliv účinků sdělení na příjemce. Více či méně manifestálně si také zároveň uvědomují i význam profesionality a etiky v konkrétní činnosti.

Formou *learning by doing* lze rozvíjet kritické myšlení a kritické čtení také v oblasti regionalistiky a historie. Velké úspěchy mají v této oblasti např. studenti víceletého gymnázia – Soukromé reálné gymnázium Přírodní škola v Praze 9⁽¹⁾. S jejich aktivitami a projekty se lze seznámit na webových stránkách školy. Z metodického hlediska je však zajímavá i organizace školního roku. Výuka na tomto gymnáziu končí v květnu a červen je vyčleněn na tzv. expedice (projektové vyučování). Učitelé stanoví 5–8 témat, k nimž se studenti školy dle vlastního výběru přihlásí. Tím je „rozbourána“ klasická struktura tříd, avšak je třeba si uvědomit, že na celém tomto gymnáziu studuje jen 65 studentů. Ti v červnu vyjedou na čtrnáct dní do terénu, přičemž zpracovávají vybrané téma, provádějí výzkum, sbírají data, dokumentují, zaznamenávají atd. Samotný projekt končí na podzim, kdy musí být zpracován do podoby konkrétního výstupu, jímž může být buď prezentace, ale někdy také i publikace. Důležité je, aby „témata“ byla smysluplná a aby jejich výběr byl promyšlen a diskutován se žáky. Výsledkem mohou být témata vztahující se k určitému regionu, jež nebyla doposud zpracována či zdokumentována. Jak ale zdůraznil ředitel zmiňovaného gymnázia, je podstatné, aby téma nejen mělo smysl, ale aby nadchlo i samotné studenty. Stalo se již, že jediným nadšencem pro zajímavé a smysluplné téma byl samotný učitel, avšak žáky neoslovilo. Zároveň platí, že „aby to bavilo děti, musí to bavit vás! Samotné expedici (výjezdu) předchází příprava – tj. obeznámení se s problémem, který bude zkoumán a zpracováván, a to tak, že o něm hovoří se studenty různí učitelé: biologie, historie, humanitních předmětů. Tím se studenti učí nahlížet téma v různých souvislostech a v kontextu různých oborů.

Úspěšnost projektů podle zkušeností z této školy je přímo úměrná dvěma podmínkám:

1. práce musí mít objektivně smysl;
2. nevystačíme tu jen s didaktickou dovedností – práce musí mít odbornost.

Osvědčilo se pracovat ve skupinách průměrně po 7–9 studentech, kdy každá skupina má svého „kapitána“, který odpovídá

za průběh a splnění stanovených úkolů; každý člen skupiny má konkrétní úkol. Při prezentacích jednotlivých studentů Přírodní školy v aule Pedagogické fakulty padla také otázka na autory projektů: „Co jste se na tom naučili?“ Odpovědi byly naprosto spontánní a konkrétní, a kdybychom před sebou měli rozpis klíčových kompetencí a rozpis očekávaných (požadovaných) znalostí, dovedností, postojů a hodnot uvedených v RVP, mohli bychom si v tomto výčtu jen odškrtnout!

1.2 Kriticko-hermeneutický přístup

Tento přístup má spíše intelektuální ráz (v tom smyslu, že žáci a studenti rovněž samostatně uvažují a „zpracovávají“ konkrétní témata, avšak již ne prakticky v terénu), ale činností myšlenkovou. Uvedený přístup je založen na kritické analýze např. medializovaných sdělení a žákům a studentům umožňuje mj. učit se způsobům, jak rozpoznat manipulaci, dezinterpretaci, neserióznost, pseudoargumentaci, dešifrovat jednotlivé působící vlivy, zájmy a záměry v pozadí nabízených sdělení.

Kriticko-hermeneutický přístup jako metoda „kritického čtení“ v pedagogickém procesu představuje zjednodušení metody vědecké práce vyžadující patřičnou vzdělanostní úroveň. V odborném slova smyslu jde totiž o analytickou metodu vyžadující nároky vědecké práce, vzdělání a odbornosti (specializace). „Čtenář“ při ní provádí nejen interpretační, nýbrž i systematickou, analytickou práci, v níž se neobejde bez odborných znalostí: především z oboru, tématu, problematiky, oblasti atd. již se „čtený“ text zabývá, dále bez znalosti stěžejní odborné literatury, na niž autor odkazuje a z níž čerpal, znalosti z oblasti teorie argumentace a v neposlední řadě i znalosti vědeckého/ odborného diskurzu formulování a vyjadřování historických souvislostí a relevantních kontextů. „Čtenář“ je tu tedy odborníkem se speciálním vzděláním, který musí také ověřovat, tj. vyhledávat či dovyhledávat prameny, z nichž je citováno, aby zjistil, zda autor cituje přesně. Zde svou roli – kromě vzdělání – hrají také zkušenosti a intuice. Nejsou ojedinělé případy, kdy

čtenář – i když nemá žádný důkaz – nabude dojmu: „to se mi nějak nezdá“ (ostatně tuhle rovinu znají dobře i rodiče a pedagogové). Na základě tohoto „pocitu pochyb či podezření“ pak začne skutečně „pátrat“ a ověřovat, aby posléze opravdu zjistil autorovo nepřesné citování, ba dokonce i úmyslné zavádění, či užívání citací autorit vytržených z kontextu a záměrně dezinterpretovaných atd. Lze říci, že v odborné rovině se „čtenář“ v *kriticko-hermeneutickém přístupu* zároveň pohybuje v *dekonstruktivistickém diskurzu*.

Smyslem této metody v odborné rovině je *odhalování, dokazování a prokazování*, přičemž nejde vždy „jen“ o záležitost významu užšího okruhu, nýbrž i o tak zásadní činnost, jakou je třeba odhalování *historické pravdy*. Ukázkovou ilustrací *kriticko-hermeneutického přístupu* je například práce týmu odborníků při obhajobě Deborah Lipstadtové, proti níž vznesl žalobu David Irving, dnes patrně nejznámější popírač holocaustu, a kterou působivě zpracovala sama obviněná v knize *Historie před soudem* (Lipstad, 2006). Při uplatňování *kriticko-hermeneutického přístupu* v odborné rovině musí také čtenář obstát v tzv. *palimpsestovém efektu* ⁽²⁾, který se tak stal metaforou pro *kriticko-hermeneutické odkrývání původních zdrojů*.

2. Kritické čtení ve výuce

Využití *kriticko-hermeneutického přístupu* musí být v práci se žáky a studenty samozřejmě uplatňováno na „nižší úrovni“. Nikoli jako vědecká metoda, ale jako „metodika“ či způsob rozvíjející schopnost pozorně číst, dobře porozumět textu a být schopen jej nejen interpretovat, ale i „analyzovat“, posuzovat, tj. všimnout si formulačních nejednoznačností, rozporů v textu, učit se rozpoznat rozdíl mezi „objektivním“ článkem a sdělením a třeba článkem, v němž se autor snaží indoktrinovat svůj vlastní postoj ostatním, všimnout si autorových odkazů a věnovat pozornost jeho argumentům, ujasňovat si své vlastní názory a hlediska, postoje a zkušenosti s problémem či situacemi, které jsou popisovány a „nějak“ hodnoceny samotným autorem sdělení.

V jednoduché verzi může učitel žákům předložit nějaký krátký text (třeba i smyšlenou zprávu) se zadáním, aby si přečetli následující novinovou zprávu.

Příklad:

„V době konání zasedání městského zastupitelstva vystoupil mnohomluvný pan XY a sáhodlouze hovořil o jakémisi projektu, který by údajně měl zlepšit životní prostředí v našem městě. Fakta, která na podporu svého projektu uváděl, byla sice zajímavá, ale jako celek nepůsobila příliš věrohodně. Projekt zastupitele XY byl proto po právu zamítnut a lze se pouze domýšlet, co dalšího pan XY příště předloží.“

Žáci měli odpovědět na tyto otázky:

1. Co bylo hlavním cílem sdělení autora zprávy? Uvedte pro svá tvrzení argumenty.
2. Jaký má vztah autor zprávy k panu XY? Z čeho tak usuzujete?
3. Chybí něco v předložené zprávě?
4. Proč autor zprávy referoval právě tímto způsobem? Jaké k tomu může mít důvody, motivy, záměry?

Žáci mohli pracovat ve dvojicích nebo ve menších skupinách a po cca 10 minutách prezentovali své odpovědi:

Ad 1, Většinou se všichni velmi rychle shodnou na tom, že cílem zprávy nebylo informovat veřejnost, ale „shodit“ pana XY, protože pan XY je tu prezentován charakteristikami „mnohomluvný“ a „sáhodlouze hovořil“ o „jakémisi“ projektu, že „nepůsobil věrohodně“ a že se lze jen těšit (myšleno pejorativně) na jeho další vystoupení.

Ad 2. Vyplývá z ad 1. – postoj autora článku k panu XY je negativní.

Ad 3. Chybí fakta a konkrétní údaje o projektu pana XY.

Ad 4. „Autorovi článku se nelíbí projekt pana XY“ (...) „Mají spolu nevyřízené (osobní) účty“ (...) „Autor sám má anebo zná někoho s konkurenčním projektem“ (...) „Pan XY je členem jiné

strany než autor“ (...) „Autor nemá rád ekology“ (...) „Autor psal na objednávku“ (...) atd.

Výše uvedený příklad je samozřejmě koncipován s pedagogickým cílem, aby si žáci uvědomili zaujatost (podjatost), nevěcnost a hlavní záměr prezentovat pana XY v negativním ob-razu. Z hlediska teorie argumentace se jedná o kvaziargument *Ad hominem* s využitím figury *negare* (vytvoření nepříznivého, negativního obrazu určité osoby: pan XY je předveden jako ne-schopný žvanil).

Učitel by ale měl být připraven i na problematizaci. Např. se může objevit žáková otázka:

„Co když ale autor nebyl podjatý a pan XY je opravdu mno-homluvný a sáhodlouze rozkládá?“ (Koneckonců jeho návrh byl zamítnut, tudíž se na tom shodla většina...)

Pak je třeba pracovat s další rovinou, kdy jako variantu při-jmeme, že autor nebyl podjatý, ale... byl profesionální?

Rozhodně v jeho sdělení chybí fakta, konkretizace a argu-menty. A v každém případě je zpráva jednostranná. Navíc, ne-podceňuje tu autor zprávy trochu či dost „čtenáře“ ?

Co když víme, jak má vypadat tisková zpráva? A co je to vyváženost argumentů?

Zde se nabízí možnost seznámit se s formou tiskové zprávy, tj. jaké má mít náležitosti (viz příloha 1).

V náročnější verzi učitel předloží žákům zprávu (text, sděle-ní), kterou vybere (efektivní je na nějaké aktuální kontroverzní téma; ale zajímavý je i výběr takového textu, na němž lze ukázat propagandu) a žáci/studenti mají odpovědět na otázky týkající se „analýzy“ textu. Mezi takové otázky rozvíjející kritické myš-lení a kritické čtení patří např. tyto:

1. Odpovídá název článku jeho obsahu; tj. sděluje v článku jeho autor obsah avizovaný názvem?
2. Pokud se článek týká kontroverzního tématu, jsou v něm uvedeny argumenty vyvážené; tj. jak PRO, tak PROTI? Žáci/studenti je mají v článku nalézt a vypsát.
3. Pokud autor v článku někoho cituje, interpretuje pak správně tyto citace, nebo je komentuje s nějakým záměrem? Do-kážete říci/rozpoznat s jakým?

4. Dokážete z článku rozpoznat autorův postoj a záměr?
5. Myslíte si, že článek byl napsán už předem s nějakým záměrem, cílem? S jakým? Ptáme se po kontextu článku.
6. Jaký byste si vytvořili názor na popisovanou událost či osobu po přečtení tohoto článku, kdybyste o události či osobě nečetli (neznali) nic jiného než tento článek? Uvědomujeme si persvazivní (přesvědčovací) funkci sdělení či článku; přesvědčil mne, nebo ne? Proč?
7. Hodnotíte uvedený text jako (spíše) objektivní, nebo (spíše) manipulativní? Zdůvodněte své hodnocení.

V kritickém čtení je hojně využívána teorie argumentace – jedná se pak o náročnější varianty práce s textem, neboť se tu učitel pohybuje v interdisciplinárním diskurzu, kdy využívá mezipředmětových vztahů: český jazyk, logika, etika, psychologie... Neexistuje žádný univerzální text, na němž by bylo možné ukázat všechny typy argumentů (racionálních, věcných) a kvaziargumentů (tzv. falešných argumentů s manipulativním záměrem). Na vybraných textech si tak můžeme aspoň uvést, co to vůbec je argumentace a jaké „manipulativní tahy“ (např. i konkrétní kvaziargumenty) můžeme v textech, zprávách, sděleních atd. nalézt a odhalit.

Argumentace (argumentování) patří k souboru lidských činností, jejichž cílem je někoho o něčem přesvědčit⁽³⁾. Přesvědčování (řec. *peithein*, persváze) je tedy jedním z nosných termínů, hovoříme-li o argumentaci (argumentování). „Argumentace je takový druh persváze, v němž se v jisté komunikační situaci užívá k přesvědčování usuzování, rozumu (základní kategoriální rys pojmu). Argumentace je od komunikace neoddelitelná, je motorem komunikace. Člověk užívá argumentaci od té doby, co má nějaký názor. Umění argumentovat patří k základním prvkům lidské kultury... Argumentovat znamená komunikovat (další kategoriální rys).“ (Machová, 2005, s. 135)

Argumenty však mohou být různé: racionální, pravdivé, pádné, prokazatelné atd., ale i falešné, nekorektní, zavádějící, lživé, plané atd. Nejen odborník a dostatečně vzdělaný člověk dokáže v textu identifikovat např. citace vytržené z kontextu,

navození atmosféry „správnosti“ postoje, autoritativně podaná neodůvodněná tvrzení, bagatelizaci viny, nedostatečné všeobecné znalosti autora apod., ale i žáci a studenti jsou schopni rozpoznat v textu např. zavádějící jednostrannost, nevěcnost, rozpory v textu, podsouvání někomu něco, co neřekl, jednostranné „hraní na city“ – na místo uvedení racionálních argumentů – překrucování, ignoranci, zastrašování apod. Žákům a studentům může pomoci i obeznámenost se zásadami etické komunikace a argumentace:

1. Zásada *AEQUUM ET BONUM* (*spravedlivé a dobré, slušné a pravdivé*) – tj. přesvědčovat pravdivými argumenty.
2. Nepřekrucovat ani neignorovat tvrzení nám nepříznivá.
3. Netajit skutečnosti zásadního významu (pokud nejde o informace podléhající určitému stupni utajení).
4. Zásada dodržování *AUDIATUR ET ALTERA PARS* („Nechť je slyšena i druhá strana“) – tj. zásada respektování práva pro vyjádření toho druhého a pro sdělení jeho argumentů).
5. Nepodkládat (nepodsouvat) druhému něco, co neřekl.
6. Nezastrašovat (kvaziargument „*STRAW MAN*“), „strašák“ – představuje způsob přesvědčování nikoli věcnými argumenty, ale zastrašováním či vydíráním. Např. v odpovědi na nějaký návrh se zveličí a zdramatizují ty jeho důsledky, které mohou být nepříznivé pro navrhovatele, a ty se pak prezentují (podsoune) jako téma diskuze namísto původního návrhu. Přitom jde o důsledky hypotetické nebo takové, které s velkou pravděpodobností reálně ani nenastanou).
7. Nevyužívat kvaziargumentu *ARGUMENTUM AD HOMINEM* (*personam* – tzv. „důkaz k člověku“, „s ohledem na konkrétní osobu“ – který spočívá v tom, že se dotýčný předvede auditoriu (veřejnosti) v nepříznivém světle: v argumentaci není dokazována opodstatněnost nebo neoprávněnost teze, ale argumentace je vedena útoky, zesměšňováním, osočováním, ironizováním apod. dotýčné osoby).
8. Zásada argumentovat *AD REM* („k věci“) – tj. zásada remické relevance argumentování, spočívající například v tom, že do debaty nejsou zatahovány nevěcné výpady, urážky a ponižování, podsouvání, překrucování atd. čímž je sledováno

odvrácení argumentace (komunikace, dialogu atd.) od věcné podstaty.

9. Zásada *ONUS PROBANDI* („břemeno dokazování“), podle níž je z hlediska etické argumentace nepřípustné přesouvat naše břemeno dokazování na druhého – místo abychom dokazovali svou tezi, požadujeme od druhého, aby ji (nezpochybnitelně) vyvrátil ⁽⁴⁾.
10. Zásada *obeznámenosti s ARGUMENTUM E(X) SILENTIO* („důkazu z mlčení“). Ten, kdo nechce manipulovat, měl by si být vědom problematičnosti tohoto „důkazu“, spočívajícího v tom, že kdo mlčí, souhlasí, tj. že nevyslovení odmítavého soudu (např. proti nařčení, osočení) se chápe jako (tichý) soud souhlasný. Za zmínku stojí, že tato argumentace se dostala do kanonického práva díky autoritě papeže Bonifáce VIII. (zemř. 1303), který měl v oblibě rčení: *Dui tacet, consentire videtur* (Kdo mlčí, zdá se, že souhlasí). V poněkud širší podobě bylo i zásadou římského práva: *Dui tacuit, cum loqui debuit, consentire videtur* (Kdo mlčel, když směl a mohl mluvit, zřejmě souhlasí). Problematicčnost platnosti tohoto :Argumentum e(x) silentio: je dána mnohovrstevnatostí reality i mnohovrstevnatostí lidské psychiky (např. dítě často mlčí ne proto, že souhlasí, ale proto, že se bojí), často se nevyjádříme k nějakému osočení, protože „nám to nestojí za to“ atd. Důležité ale je, abychom věděli, že máme právo se hájit a bránit, že máme právo sdělit zase své argumenty, že vždy musíme převzít odpovědnost za své rozhodnutí, zda se k něčemu vyjádříme, nebo ne.

Co říci závěrem? Využití kritického myšlení a kritického čtení ve výchovně-vzdělávacím procesu je velmi široké a nabízí nespočet variant. Stačí k tomu vzdělaný a kreativní učitel. Je dobré, abychom si jako pedagogové uvědomili, že zde nejde (a ani ze své podstaty nemůže jít) o nějaký „předmět“ či monotéma, ale že sami svým profesním působením vedeme své žáky a studenty ke svéprávnosti, k samostatnému myšlení, motivujeme je k přemýšlení a promýšlení, k rozvoji jejich schopností usuzování, argumentování a vůbec – k přípravě pro „nemanipulativní“ život.

Poznámky:

⁽¹⁾ Tento příklad volím z důvodu konkrétní a podrobné obeznamenosti, protože škola spolupracuje s pedagogickou fakultou a několik našich studentů na tomto gymnáziu externě učí především v rámci projektového vyučování.

⁽²⁾ *Palimpsest* (řec. *palimpséstos*, „znovuoškrábaný“; lat. *kodex rescriptus*, „znovu popsaný kodex“) byl původně pergamen (vzácně i papyrus), který byl podruhé či znovu použit k zápisu, když bylo první písmo odstraněno smytím, vyloužením v mléce nebo oškrábáním pemzou nebo nožem. Tento způsob opětovného použití pergamenu byl běžný už ve starověku, zvláště se však rozšířil v kláštorech v 7.-9. století, když byl pergamen drahý. Byly použity především rukopisy antických děl, ale i křesťanských. V 19. století se čitelnost zbytků spodního písma zvyšovala chemickými prostředky (takto byla na palimpsestu např. objevena velká část Ciceronova spisu *De re publica*), čímž se ale zároveň někdy rukopisy vážně poškodily. Mezi další nejvýznamnější texty zachované a objevené na palimpsestu patří i Gaiovy *Institutiones* pod Hieronymovými dopisy. Takže palimpsest byl pergamen, na němž byl napsán text, který byl pak odstraněn, aby na něm mohl být napsán text nový. Odstranění dřívějšího (původního) textu se mnohdy nepodařilo tak dokonale, aby původní text skrze ten nový „neprosvítal“ či nemohl být odhalen.

⁽³⁾ V logice se např. rozlišuje *teze* a *argument*. *Teze* je tvrzení, o jehož uznání jde. *Teze* se sděluje, obhajuje či vyvrací a prostředkem k tomu je *argument*. *Argument* je tedy prostředek, kterým má být druhý přiveden k uznání teze. Argumenty mohou být racionální a mimoracionální, korektní a nekorektní...

⁽⁴⁾ Tato zásada se týká diskuse a je kompatibilní s ostatními zásadami; neplatí to ale v právní rovině!

Příloha 1. Tisková (novinová) zpráva

Obsahuje:

- informace o události nebo jevu, který se stal nebo nestal, stane nebo nestane;
- odpovídá na základní otázky kdo, co, kde, kdy; rozšířená zpráva na jak a proč;
- zachovává věcnost, přesnost, úplnost, spolehlivost, včasnost a citovou neutrálnost.

Hlavním sdělením je **titulek**.

Pod titulkem je **perex**.

Jde o stručný úvod k dalšímu textu, který obsahuje základní informace. Součástí perexu je domicil.

Domicil

Označení místa, kde došlo k popisované události nebo jiné místní označení; často místo zpracování nebo odeslání zprávy. Tiskové agentury umisťují domicil na začátek prvního řádku zprávy před datum a signaturu agentury a pro příjemce má domicil především význam orientační. I na domicil se vztahuje obecný požadavek srozumitelnosti sdělované informace. U zpráv skládaných z informací přicházejících k určitému tématu či události z různých míst je možný i zdvojený, ztrojený... domicil.

Příklad několikanásobného domicilu ze zpravodajství ČTK:

„Zahraniční tiskové agentury o výsledcích voleb v ČR Praha/Londýn/Paříž/Bonn/Vídeň... (uvedeno datum) (ČTK) – Zahraniční tiskové agentury si všimají vítězství občanských demokratů v parlamentních volbách v České republice, avšak upozorňují na obtížnost sestavení nové vlády.“

První odstavec

Měl by obsahovat podstatné skutečnosti a informace a také sdělit, proč se dějí tyto skutečnosti.

Druhý odstavec

Rozvádí skutečnosti uvedené v předchozích částech textu.

Třetí odstavec

V něm má být zmíněno pozadí (background) celé věci.

Pod **zprávou** ba měla být uvedena osoba, která ji napsala.

Literatura:

ARISTOTELES. *První analytiky*. Praha: ČSAV, 1961.

GADAMER, H. G. *Člověk a řeč*. Praha: Oikoyomenh, 1999.

JIRÁSKOVÁ, V. Narušování dignity argumentace jako transdisciplinární problém. In *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005, s. 113–132.

LIPSTADTOVÁ, D. *Historie před soudem*. Praha: Epoque, 2006.

MACHOVÁ, S. Argumentační diskurz. In *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005, s. 133–145.

PIEPER, J. Zneužívání jazyka, zneužívání moci. *Lettre Internationale*, 1992, No. 5.

RICOEUR, P. *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

STASSEN, M. *Heideggers Philosophie der Sprache in „Sein und Zeit“ und ihre philosophisch-theologischen Wurzeln*. Bonn: Bouvier; Grundmann, 1973.

Kontakt na autorku:

PhDr. Věra Jirásková, Ph.D.

Katedra občanské výchovy a filosofie

Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova v Praze

M. D. Rettigové 4

116 39 Praha 1

e-mail: vera.jiraskova@pedf.cuni.cz

JAK VYUČOVAT DĚTI FILOSOFII ANEB O DÍVCE, SMRTI A VÝSMĚCHU, O VELRYBĚ NEMLUVĚ

Martin Profant

Souhrn: Zkoumání prostoru, který se otevírá pro filosofování na střední škole mezi nemožností učit filosofii jako systematickou disciplínu s testovatelným postupem osvojování si znalostí a mezi citlivostí mladých lidí k nesmiřitelným krutostem světa, prováděný nad motivem lidského vědomí smrtelnosti.

Klíčová slova: smrtelnost, člověk, zvíře, nástroj, filosofie, učení, základy společenských věd, kurikulum

Summary: Open a space for philosophizing between impossibility of teaching philosophy as a systematic discipline with the testable advancement of the knowledge and the sensibility of the young people to the irreconcilable cruelties of the world for philosophizing on the high school researching over the motif on the human knowledge of the mortality.

Keywords: mortality, man, animal, instrument, philosophy, teaching, social sciences, curriculum

Naprostá většina lidských kultur tabuizuje erotický vztah s dětmi. Běžné vysvětlení mluví o ochraně genetické rozmanitosti. To by snad mohlo vysvětlovat odmítání incestu. Jenomže my tabuizujeme erotický vztah i s cizími dětmi. Odsuzujeme ho pro

totéž, proč také vraždu či týrání dítěte trestáme více než týž čin spáchaný vůči dospělému: snažíme se chránit děti před světem těch velkých věcí, které máme my dospělí mezi sebou. Chceme, aby nejprve dozrály (dospěly) k nebezpečím i příležitostem světa. Aby je svět nespotřeboval dříve, než ho od nás převezmou.

Učit filosofii je ale erotický vztah mezi vyučujícím a žákem. Tato oblíbená platónská sentence má dodnes svoji hlubokou platnost. Jedná se ovšem o erotický vztah ve smyslu mýtu v dialogu Symposion: ve smyslu neustálé hledání druhé duše, které se můžeme otevřít a která se otevře nám tak dalece, že splýváme v jedno, ať již splyneme na okamžik, či na věčnost. Tedy nekonečně složitý vztah, ve kterém se dva pokoušejí splynout v jedno a zároveň plně uznat osobitost a jinakost toho druhého a – což je mnohem složitější, – udržet si přitom osobitost vlastní.

Můžeme vůbec nalézt v dítěti takového partnera? Anebo se, aby zachovalo svoji rozvíjející se osobnost, musí dítě uzavřít takové invazi? Ať již tak učiní přímo, znechucením z filosofie, anebo nepřímo, poslušným, leč bezduchým papouškováním povinného penza dat, citací a pouček? Přitom ten druhý případ je horší, zabíjí totiž sám smysl jakéhokoli filosofování.

Abychom mohli zkoumat „jak“, musíme říci „proč“. Proč učit děti filosofii? Proč nepočkat, až dospějí – věkem a zkušenostmi – k otázkám, které filosofie klade? A proč vůbec učit filosofii všechny děti? ⁽¹⁾ Většina velkých filosofů, co jich bylo za těch dva a půl tisíce let, říká jednoznačně: Není proč filosofii vyučovat děti, pravděpodobně to ani není možné, a již vůbec nelze učit všechny děti.

Nám se ovšem tato odpověď nehodí. Učit filosofii musíme, protože nám to předpisují osnovy. A protože nás to živí.

Zdá se to málo? Možná, ale sledujme chvíli, co nám tahle odpověď říká: Existuje koupěschopná poptávka po výuce filosofie v počátečním vzdělávání („živí nás to“) a tato poptávka vyplývá z obecného přesvědčení o potřebnosti a prospěšnosti takového vyučování. Řečené obecné přesvědčení je pak vyjádřeno a kodifikováno ve státním dokumentu. Dokonce z toho dokumentu jasně vyplývá, co se od výuky filosofie na středních školách očekává: výchova k občanství v demokratickém státě.

Toto očekávání není nové, s filosofií ve škole se spojuje nejméně od počátků 19. století.

Přesvědčení o prospěšnosti základů filosofie pro výchovu k občanství je dosti rozšířené, přitom ovšem neméně paradoxní. Dlouho filosofové tvrdili, že život občanský (politický) a život filosofický se vylučují. Buď protože lidé, neochotni snášet nezvyklé učení toho, který jim vnucuje pravdu namísto přesvědčení, filosofa zabijí (Platónovo podobenství o jeskyni v Ústavě), anebo protože musíme volit mezi praktickým, politickým životem a teoretickým životem filosofa – není nám dáno zvládat obojí (Aristoteles) či, abychom pokročili k novověku, protože si nelze přát, aby filosofové vládli, vždyť moc kazí jasný úsudek (Immanuel Kant).

Abychom mohli smířit filosofování a občanství, musíme předpokládat, že občanství v moderní demokracii je založeno na kritickém užívání rozumu, že síla a úchvaty mocných se sklánějí před společnou vůlí občanů, která se utváří v rozumně vedené veřejné diskusi. Řečeno jazykem starých musíme předpokládat, že přesvědčení a přesvědčování, jež jsou to, oč běží v politice, jsou prostřednictvím této zprostředkující role veřejnosti a v ní utvářené společné vůle občanů provázány s pravdou, jež je tím, oč běží ve filosofii ⁽²⁾. Sotva kdy bylo snadné takovému předpokladu uvěřit a dnes je to snad ještě těžší.

Přesto bychom se tohoto neuvěřitelného předpokladu neměli vzdávat. Představuje totiž základní požadavek demokracie; normu, kterou se snad nikdy nepodaří uspokojivě naplnit, která však představuje nezbytné kritérium našeho občanského chování a jednání vlád a dalších mocí, ovlivňujících náš společný život.

Zkusme tedy uvažovat, jaké jsou to obtíže, které při výuce filosofie na škole vyplývají z tohoto zvláštního postavení filosofie, z toho, že ji vlastně nemůžeme vyučovat.

I.

První obtíž vyplývá z toho, že děti, tedy naši žáci, od nás svět ještě neprevzaly, nenesou za něj odpovědnost, a proto vidí některé věci mnohem ostřeji než my. Navykli jsme si už jaksi

žít s nesmiřitelnými krutostmi a nespravedlnostmi svého světa, víme, že jiný svět mít nebudeme, a chceme-li v tom našem něco změnit, musíme vycházet od toho, jaký je. Musíme být trpěliví a strpět i to, co nelze vystát.

Děti – ti, kteří ještě náš svět nevzáli za svůj – se této trpělivosti teprve učí a rozhořčuje je mnohé, co už se příliš netkne naší okoralé kůže. Filosofie, učitelka údivu, se ovšem vrací právě k těmto citlivým tématům. Nikoliv aby dala za pravdu netrpělivosti srdce mladých, ale aby tutéž nesmiřitelnost křivd, nespravedlností a absurdit činila působivou ve světě dospělých. Pokusím se to blíže vysvětlit na příhodě dívky, kterou jsem onehdá potkal ve vlaku.

„Ona si klidně řekne, že zvíře nemá na rozdíl od člověka vědomí smrtelnosti,“ vysvětlovala rozzlobená slečna mládenci, který k ní patřil, dosti neurčitě. Ona měla slzy na krajíčku a on tolik slušného vychování, že předstíral zájem. Jeli jsme všichni tři v jednom kupé a nešlo neposlouchat:

„... jako by zvířata byly nějakí roboti, kteří nic necítí, jako by jim bylo jedno, když někdo umře. Sloni se dotýkají svých mrtvých chobotem, aby si je zapamatovali, a shromažďují na hromádku jejich rozházené kosti, když na ně narazí. A když zabloudila ta velryba do Temže, zůstávala pak několik dní u svého mrtvého mláděte, držela ho na hladině, ačkoliv byla sama polomrtvá hladý. A věděla přitom, že tomu mláděti netluče srdce, vždyť se kytovci vzájemně nacházejí echolokací právě podle tlukotu srdce.“

Proud rozzlobené dívčí řeči plynul dál a přinášel další a další příklady piety a soucitu mezi zvířaty. Dilem příklady věčné, dilem fantastické, a jaksi příbuzné starověkého vyprávění o pelikánovi, který si rozerve zobákem hrud', aby v nouzi nakrmil mladé vlastní krví. Neposlouchal jsem ale příliš pozorně, jednak že jsem v mysli prodléval u obrazu velryby a jejího mláděte, jednak jsem přemýšlel, co bych dělal na místě oné zločinné „Jí“, která zvířatům upřela vědomí smrtelnosti. „Ona“ byla z kontextu dívčina vyprávění zřejmě středoškolská kantorka ZSV.

Dotkla se dost ožehavého tématu. Rozlišování mezi člověkem a zvířetem vždycky trochu čpí z naší strany arogancí. Nemluvě o tom, že postupně byly zpochybněny všechny hranice,

které se zdály tak pevné a nepochybné. Používání nástrojů, vyjádření a komunikace ve znacích a symbolech, schopnost předávat mezi příslušníky stejného druhu informaci negeneticky, tedy učením a učením se; to vše jsme přeci už našli, třebaš ve velmi rudimentární formě, u zvířat. Proč tedy upíráme zvířatům právě soucit a vědomí smrtelnosti? ⁽³⁾

Když položíme otázku takhle, už jsme si určili odpověď. Předpokládáme v ní totiž, že upírání soucitu a upírání vědomí smrtelnosti k sobě patří. Jenomže takový předpoklad není samozřejmý, obojí propletl dohromady až onen směr novověkého filosofického zkoumání, který počínaje Descartem uvažoval o zvířeti/stroji. Zvířata se v takových úvahách sice liší od páky či rumpálu svojí složitostí, jejich chování však můžeme vysvětlit ze stejných mechanických zákonů jako fungování zmíněných jednoduchých strojů. Žvíře/stroj ovšem nezná ani soucit, ani vědomí smrtelnosti. Ve filosofii sláva této kdysi působivé myšlenkové konstrukce dávno odezněla, setkáváme se s ní ovšem dodnes velmi často u přírodovědců.

Co do krutosti, kterou vyvolává, a co do mohutnosti svého působení ovšem daleko předčí ponížení zvířete na stroj jiná redukce, totiž uvažování o zvířeti jako o jednotce v kalkulaci zisků a ztrát: Když počítáš minimální velikosti klece pro nosnici či decimetry krychlové, jež musí připadnout každému ze stovek prasat v kontejneru nákladního auta, které ho poveze na porážku přes celou Evropu, pak ovšem nemůžeš z konkurenčních důvodů uvažovat o slepici či o vepři jako bytosti trpící, či dokonce schopné soucitu. Ale ani toto ekonomické, ani ono mechanické popření soucitu a smrtelnosti zvířete nakonec neklade rozdíl mezi zvířetem a člověkem – zcela přiměřeně věci domyslel již baron von Holbach, že ve světě zvířat/strojů se stává jen strojem i onen nejpyšnější živočich, člověk. A ve světě zisků a ztrát pak člověk není než pouhou koupěschopnou poptávkou a pracovní sílou (či „*lidským zdrojem*“, chcete-li pojem módnější než ten, se kterým si vystačili Adam Smith, Karel Marx a Max Weber).

Ve světě, který popírá utrpení zvířat, se snadno ztratí i ohled k utrpení člověka, a tudíž k jeho důstojnosti. To spočívá v pozadí rozčílení té dívky z vlaku, to mu poskytuje ospravedlně-

ní a působivost. ro toto pozadí se člověk cítí od počátku na její straně. Proti tomu spravedlivému a čistému hněvu působí teze o zvířeti, které nemá na rozdíl od člověka vědomí smrtelnosti, necitelně, školometsky a zbytečně. Snad má pro filosofy nějaký význam, ale stojí ten význam za to, aby mladému, soucitnému a velkorysému člověku znechutil filosofii?

Určitě je lépe, než abychom tuto myšlenku vnucovali žákům jako poučku k zapamatování, říci si, že za to nestojí. Vždyť znechucení může přeci být doživotní. Ale učinit něco lépe není totéž, jako udělat to dobře. Člověk je člověkem právě pro vědomí své smrtelnosti, tím se liší od zvířat, ale také od bohů. Málokteré tvrzení v dva a půl tisíce let trvajících dějinách filosofie bylo po celou dobu tak naléhavě přítomné jako to, jež mluví o smrtelnosti jako o bytostném určení člověka. A také se jedná o bytostný zájem filosofie. Filosof je přeci podle Platóna ten, kdo se učí tomu největšímu a nejtěžšímu umění: jak umírat.

Pokud chceme své žáky učit filosofovat, nemůžeme se tématu smrtelnosti vyhnout. A musíme se pokusit přesvědčit tu rozlobenou dívku z vlaku, a ovšem také ostatní, kteří třeba mlčí, ale možná se jich podobné tvrzení dotýká ještě více, aby nám naslouchali i potom, co je naše první věta rozzlobila.

Právě tady nastává asi největší obtíž výuky filosofie na střední škole. Obracíme se k otevřenému a citlivému, možná až přecitlivělému publiku, které má mnohem více nadšení než trpělivosti. A my musíme přepínat právě jeho trpělivost a nechceme toho přitom od něj vůbec málo. Žádáme, aby žáci ztlumili své – jak již bylo řečeno dobře zdůvodněné a oprávněné – pobouření nad nespravedlností vyvyšování se a nad pohrdáním zvířaty. Ačkoliv na ně naléhá bezprostředně a oslovuje jejich cit, přesto od nich očekáváme, že pobouření potlačí ve prospěch našeho zdoluhavého a obtížně pochopitelného výkladu.

II.

Asi musíme začít vysvětlením, že říká-li se o zvířeti, jak oproti člověku nemá vědomí vlastní smrtelnosti, není vlastně řeč ani o velrybách, ani o slonech, nemluví se vůbec o jednotlivých živočišných druzích. Vždyť si sotva můžeme myslet, že by

v jakémkoliv ohledu měl šimpanz blíže k sumýšovi než k člověku. Proč by tedy měla být důležitější ta hranice, která dává dohromady sumýše a šimpanze, oddělujíc je oba od člověka, než ta, která odděluje člověka a šimpanze od sumýše? Protiklad člověk/zvíře dává paradoxně smysl jen tehdy, pokud mluvíme vlastně jen o jediném zvířeti, o vyšším primátovi z nadčeledi úzkonosých, známým pod rodovým názvem Homo ⁽⁴⁾.

Mohli bychom ukazovat, jak už Platón a Aristoteles pracovali s tímto rozdělením a spojením lidské a živočišné části v člověku samotném, a sledovat tři složky duše: vyživovací, žádostivou a rozumovou. Platón sám ovšem doporučoval v dialogu Protagoras, abychom mladým lidem právě tuto látku nejprve zpřístupnili vyprávěním prométheovského mýtu.

Když přišel čas, vytvořili bohové ze směsi ohně a země podobu smrtelných bytostí a nechaly je dozrát v lůnu země. Bratři Prométheus a Epimétheus ⁽⁵⁾ byli povoláni, aby dříve než tato stvoření vystoupí na světlo světa, přidělili každému z nich vlastnosti a schopnosti. Epimétheus uprosil svého bratra, že bude rozdělovat sám, a Prométheus jen zkontroluje výsledek. Epimétheus pak určil každému tvorů jeho potravu a poskytl mu dost potřebných schopností, aby ji mohl získávat a také aby se dokázal ubránit či mohl uniknout svým nepřátelům. Jedněm zvířatům dal sílu, ostré zuby a drápy, jiným rychlost a dobrý sluch i čich, aby včas unikla nebezpečím, jedněm krunýř a jiným křídla.

Prométheus chválil um svého bratra, ale pak zjistil, že Epimétheus rozdal vše, a přece zbylo jedno stvoření nahé a bezbranné. Čas, kdy měla všechna stvoření vystoupit na povrch, se neúprosně blížil a tak Prométheus, aby zachránil to poslední stvoření, člověka, ukradl Hefaistovi a Atheně řemeslné dovednosti, Diovi pak oheň.

Lidé majíce podíl na božských darech se stali záhy mocnější než ostatní živočichové, rozervávali pluhem klín země, aby zaseli obilí, vykáceli lesy, aby postavili obydlí. Chovali se jako nejhorší bestie, hubíce vše okolo i sebe navzájem, protože se jim nedostávalo studu a prozíravosti. Zeus poručil nakonec Hermovi, poslu bohů, aby lidem poskytl i tyto dary a zmírnil tak běsnění těch ničitelů. Tak začal žít člověk v obci a podle zákonů.

Člověk je – poměřováno jen biologickou výbavou – ubohý a bezbranný, prosperující druh z něj činí teprve schopnost vytvářet nástroje, domlouvat se s druhými a žít společně s druhými podle zákonů, a rozlišovat dobré a zlé, správné a špatné. Jinými slovy, člověk je plně sám sebou jen jako kulturní, pracující a politická bytost (politická = žijící společně s druhými na základě zákonů, které si toto společenství samo klade a které platí, jen pokud je členové tohoto společenství uznávají).

Dar řeči, rozumu a technických dovedností napravuje ovšem u Platóna lidskou nedostatečnost jen nedokonale. Tuto nedokonalost mohou lidé vnímat jako vlastní velikost, vždy ale před nimi bude zároveň vystupovat jako připomínka jejich omezenosti a konečnosti.

Prométheus dal lidem podíl na božském daru, na schopnosti vytvářet nástroje. Význam této lidské schopnosti filosofové po Platónovi již nezapomněli a stále znovu promýšleli. Aby člověk vytvářel nástroj, potřebuje vědět o čase, nemůže žít jenom v přítomnosti, nemůže být uzavřen jen v nějakém „ted““. Musí vědět, že něco je, ale musí zároveň něco očekávat, obracet se k něčemu, co ještě není. Proč by místo hledání potravy kopal, pražil a sušil rudy, kdyby nevěděl, že z ni jednou bude kov, ze kterého uková pluh a s tím že obdělá zemi, aby získal mnohem víc potravy než hledáním kořínků a bobulí? A jak by to věděl, kdyby si nepamatoval to, co bylo? Lidská bytost se proto díky Prométheovu daru vytvářet nástroje vždy ocitá ve třech časech: v minulosti, v času toho, co už není, ale co si zpřítomňuji ve vzpomínkách, v budoucnosti, času toho, co ještě není, ale oč usiluji, aby bylo, co si zpřítomňuji v očekávání a chtění, a konečně v přítomnosti, ve které vzpomínám, očekávám a chci.

Žádá-li však od nás naše schopnost vytvářet nástroje, schopnost tvořit a přeměňovat věci kolem sebe, abychom se neustále obraceli k budoucnosti, pak nás ale také nutí, abychom si uvědomovali, že v budoucnosti, v tom, co ještě není, se skrývá jediná jistota: totiž že jednou nebudeme my.

Přesněji nebudu já, ono jedinečné spojení vzpomínek a očekávání, odlišné od všech ostatních, kteří jsou mi sice tak podobní svým tělesným (animálně druhovým) habitem, svojí

schopností řeči, chtění a utrpení, v tom všem, v čem každý z nich má své „já“.

Zvíře podle Aristotela žije dál ve svých potomcích, není v našem slova smyslu smrtelné, protože je plně příslušníkem nesmrtelného rodu.⁽⁶⁾ Řečeno slovy moderní vědy zvířecí rody mají genetickou paměť: to, co je z hlediska rodu hodno zapamatování, si předávají v genech. Nesmrtelnost rodu znají i lidé, vždyť i člověk je živočich. Je si této nesmrtelnosti vědom jak v onom úzkém horizontu přežívání vlastní krve, tedy přežívání ve vlastních potomcích, tak i v onom širokém smyslu, v podílu na trvání lidstva.

Člověku, bytosti vzpomínání a očekávání, však takové přežívání nestačí, aby ho smířilo s tím koncem obojího: jak paměti, tak očekávání. „Já“ budu sice po nějakou dobu přežívat v paměti těchto druhých bytostí, které jsou nadány schopností mluvit spolu, pamatovat si a očekávat budoucí, ale budu přítomen jen v obraze, v kterém budou chybět moje vzpomínky, nepřežijí v něm mé touhy a moje vůle. Nepřežije to vše, proč si uvědomuji sebe sama, proč *se uvědomuji* jako jedinečné individuum, to vše neodvratně a definitivně zanikne mojí smrtí.

Filosofování o smrti irituje, zdá se nám nepravdivé, že by v našem vědomí byla smrtelnost takto všudypřítomná. Jako bychom mysleli na lásku, přátelství či práci a tvorbu méně, než myslíme na smrt. Jako bychom na ni mysleli více než na zába-
vu, sport či sex.

Chybí nám dnes při vyprávění o vlastní smrtelnosti přítomnost bohů. Ti, kteří by nesmrtelní a věčně mladí s námi obývali svět, abychom si, potkávajíc je v chrámech a hájích, uvědomovali tak jako řečtí myslitelé, že právě konečnost dává našemu životu formu a hloubku, že bez ní by se život rozpadal do po proudu času volně plynoucích a odplouvajících okamžiků, snad blažených, ale bezvýznamných, protože nezávažných. To, že nemáme neomezeně času, že se opotřebováváme, že každé rozhodnutí pro něco znamená v našem lidském životě také rozhodnutí proti něčemu jinému, co jsme mohli udělat místo toho a co už nikdy nevykonáme, právě tato naše konečnost prolamuje ony bubliny blaženosti, v nichž bohové podle Epi-

kura žijí mezi světy, a vtahuje nás z nich do společného světa lidí, abychom my v něm zanechali stopu, někdy na věky viditelnou a vždy nesmazatelnou, a aby on nevratně poznamenal a spotřeboval nás.

„Pro hořce přesvědčivé vědomí, že žiješ, / netřeba mrtvých...“ napsal Vladimír Holan. Mrtvých pro toto přesvědčení netřeba, ale jednoho mrtvého ano; toho mrtvého, kterého nosíme v sobě, ke kterému směřujeme a jímž se jednou staneme.

Paradoxní je, že právě vědomí té nejosobnější události v životě, vlastní smrti, vplétá život člověka do života s druhými. Prolomit pouze živočišné opakování života stejného pro všechny příslušníky daného rodu, zanechat po sobě vzpomínku, která mne přežije a pokud možno nevyhasne – to znamená spoléhat se na paměť druhých. Záhy se přitom zdá příliš krátká paměť rodiny a přátel a hledá se paměť trvalejší:

*Žil jistě mnohý hrdina dříve než
král Agamemnón, všechny však halí noc:
že neměli své božské pěvce,
nikdo je neznámé neopláče.*

Tak zdůrazňoval mocným své doby význam básníků Horatius⁽⁷⁾. A opravdu, kolektivní organizovaná paměť, předávaná ve formě epické básně či historického díla, zajišťuje nesmrtelnost v horizontu tisíciletí. Ovšem římský básník věděl, že existuje cesta k nesmrtelnosti, která oproti slavným činům hrdinů a státníků nepotřebuje milosrdnou pozornost básníků a historiků, totiž nesmrtelnost v díle. Nikoliv jen nesmrtelnost, kterou dílo dává jsouc *„pomníkem kovu trvalejším“* nesouc v záhlaví vyryto jméno autora, ale hlavně nesmrtelnost vyjádření, ztvárnění prchavého okamžiku pro věčnost, to, že báseň či obraz oslovují čtenáře a diváka přes propast tisíciletí.

Společný svět lidí ovšem neutváří jen překračování smrtelnosti přetrvávání paměti v dílech a činech kultury, ale i odvrácená tvář téhož, ochota a nezbytí nasadit život v boji o své vlastní uznání. Bez ní není skutečné lidské svobody: *„Kdo se naučil umřít, zapomenul, co je to být otrokem, Umění umírat nás zprošťuje*

veškerého poddanství a nátlaku.“ v klasickém vyjádření Michela de Montaigne (1995, s. 119).

Ovšem tato potřeba umět umírat plynoucí z protikladu svobody a nesvobody se vymyká přírodnímu, živočišnému. Opět s Karlem Krylem:

*„Příroda je nevinná
a nezná, co je otrok,
nepřečetla Darwina
a neví, co je pokrok...“* ⁽⁸⁾

Pouze člověk, zásluhou Prométheova daru bytost tvořící nástroje a pracující, nepoužívá k uspokojení svých potřeb to, co mu příroda dává bezprostředně, ale získává svoji obživu v potu práce. A jen to, co vytvoří jeden člověk, může použít druhý. Proto není v přírodě pro otroka žádné využití, teprve Homo sapiens osvědčuje svoji moudrost zotročováním druhých – proto teprve on, člověk, se musí naučit pro svoji svobodu umírat.

Nevíme, jak zvířata přijímají svoji smrt. Víme ale, že žádné jiné smrtelné stvoření na zemi nevytvořilo kulturu a politické společenství, aby se tak vyrovnalo se způsobem pobytu na zemi, který je obrácen k smrti a který právě díky vědomí smrti umožňuje člověku překračovat zajetí v okamžiku, v „tady a teď“. A to vyjadřuje ona možná ne úplně šťastná myšlenková zkratka o člověku, který si je oproti zvířeti vědom smrtelnosti.

III.

Náš výklad dospěl k okamžiku, ve kterém naléhavě vystupují další obtíže učení (se) filosofovat na střední škole. Dejme tomu, že jsem doposud udržel pozornost publika a dokázal jsem ho přesvědčit o smysluplnosti tvrzení o člověku jako bytosti vědomé si své smrtelnosti. Pokud učím žáky filosofovat, pak se přede mnou otevřely dvě možné cesty.

První cesta: Vrátit se zpátky, k výchozí tezi o smrtelnosti, a promýšlet spolu se žáky to, co na ni bylo konfliktní, prohlédnout si s nimi slabá místa tvrzení, o kterém jsem je doposud přesvědčoval. Myslím, že není nutné příliš vysvětlovat, co mluví

pro takovou cestu. Již bylo řečeno, že rozzlobení té slečny ve vlaku mělo svůj dobrý důvod. To, co zatím bylo provedeno v argumentaci tento dobrý důvod nevyvrátilo a ani nezmiřilo jeho naléhavost. Jenom jsme se pokusili nalézt prostor pro vzájemné strpění, pro přiznání, že věc může mít i jinou stranu než tu, která se nám naléhavě vnucuje a která nás provokuje k odmítnutí rozdílu člověka a zvířete. Nyní by tedy měla přijít ta těžší práce, vyplňování propasti mezi oběma postoji, nacházení výpovědí, které přetaví původní hněv v úvahu a které ukážou, že i z pozice filosofické tradice lze uvažovat o zvířatech bez arogantního nadhledu pána tvorstva.

Druhou cestou by bylo využít témata, která dosavadní vysvětlování naznačilo, prohlubovat přemýšlení o tom, co bylo jen nadhozeno. Nejlépe kdybychom přitom prováděli výběr podle reakcí konkrétní skupiny. A ty reakce mohou být tak odlišné, že by nám kurz filosofie v jedné třídě přerostl v probírání filosofie techniky a globální odpovědnost, toho neskonale těžkého břemene, které si člověk důsledným využíváním a rozvíjením Prométheova daru tvořit nástroje sám navršil na svůj hřbet. Zatímco v druhé třídě bychom sledovali nakousnuté téma uznání a nerovnosti, téma svobody.

Ovšem kde by se na takový postup vzal čas. Provoz školy si proto obvykle vynutí třetí cestu: Necháme rozehraný part o smrtelnosti člověka, aby ztuhl do poučky a jejího zdůvodnění, a obrátíme se k další větě, která náleží do výčtu povinných znalostí (zadaných v obsazích učiva či v katalogu k maturitní zkoušce atd.). Co na tom, že mi bude v hlavě znít varovné Herakleitovo diktum o mnohoučenosti, která nikdy nenaučí moudrosti. Musím přeci počítat s tím, že přijdou maturitní testy a také přijímací testy na vysoké školy.

Nechci kázat o troše obětavosti, která umožňuje překonat zdánlivě nemožné – ono učit při denním provozu každou třídu podle toho, jak se v ní aktuálně rozvinula diskuse, není nemožné zdánlivě, ale reálně. Budiž ale poctivě řečeno, že tam, kde se žáci přiučí alespoň trochu filosofování, se nenaučí nic, co by bylo testovatelné. Vždyť z celého dosavadního výkladu bychom dokázali vydestilovat jedinou otázku, jež by se týkala

skutečně filosofie a na níž by bylo možné dát v testu jednoznačnou odpověď: „Je vědomí smrtelnosti považováno filosofy za tradiční bytostnou charakteristiku člověka? ANO/NE.“

Blbství podobné otázky se tuším obejde bez komentáře. Pokud by kdokoliv z vás hledal další příklady podobné netestovatelnosti, necht' s důvěrou nahlédne do podkladů k nové maturitě ze ZSV. Snaha převést slavnou Augustinovu úvahu o trojitosti času do režimu otázek ANO/NE či vážně míněný požadavek, aby žák u maturity samostatně vyložil rozdíl mezi pojetím pohybu u Eleatů, Aristotela, Galílea a Hegela můžeme číst jako doklad rezistence, kterou vykazuje filosofie vůči testovatelnosti. Leda bychom to četli jako děsivý doklad toho, jak sami autoři takových otázek nevědí, nač se vlastně ptají ⁽⁹⁾.

Filosofování není přes tuto netestovatelnost volná a nezávazná rozprava, filosofie je přesná a náročná práce vyžadující bohatou odbornou výbavu. Nestačí zvládnout jen zlomky z této výbavy a podobně jako třeba v matematice se neobejdeme nejen bez obsáhlého aparátu, ale také bez trpělivým opakováním získávané rutiny. To je příliš rozsáhlá záležitost, abychom se mohli domnívat, že lze filosofické systematice naučit alespoň ve zcela minimálním potřebném rozsahu v těch pár hodinách, které poskytují vzdělávací plány středních škol. Nikoho by nenapadlo, alespoň doufám, aby učil řešit diferenciální rovnice žáky, kteří ještě nezvládli trojčlenku, ve středoškolských přehledech a učebnicích filosofie se ovšem běžně děje něco podobného, nalezneme v nich např. zavádění pojmu „ontologická triáda“, jehož využití předpokládá již dosti solidní průpravu a pochopení elementárních pojmů, aniž by předtím byly tyto základní pojmy solidně vysvětleny.

Co tedy lze v stávajících poměrech žádat? Můžeme žáky uvést do předsálí filosofie, ukázat jim její tvář. Tradičně se tak z dobrých důvodů činívá prostřednictvím dějin filosofie. Anebo přesněji prostřednictvím vyprávění o filosofech. Jistě, je to jen skořápka, ale poskytuje nám důležité záchytné a opěrné body.

Dětství a první rozpuk filosofie ve starém Řecku poskytuje možnost vyprávět o základních filosofických problémech

představených ještě dosti přehledným způsobem⁽¹⁰⁾. Nedojdou možná, rozebíraje poctivě pojetí podstaty a bytnosti u Platóna a Aristotela, až k Sartrově výroku o existenci, která předchází esenci. Ale mohu takovým rozbořením dosáhnout toho, že ti žáci, které filosofie zajímá, budou – až jednou budou číst Sartra – alespoň vědět, co je to esence a co existence.

Učitel se zde navíc může opřít o anekdotická převyprávění učení a osudů starověkých filosofů, jak vznikala pro vzdělané, ale neučenecké a nefilosofické publikum helénistického a římského období. Diogenés Laertios, Plutarchos, Lukianós, autoři jistě historicky nespolehliví, ale bez nich by kynik Diogenés neměl svůj sud. A co by kdo bez toho sudu věděl o kynismu?

Tato skořápka vnějších dějin filosofie představuje jak kosturu, na níž budou muset ti, kdo by začali filosofovat s hlubším zájmem, zavěšovat své poznání vlastních dějin filosofie, tak to, co se očekává jako běžné znalosti vzdělaného člověka – nefilosofova. Kdy žil Sokrates, že Platón napsal Ústavu⁽¹¹⁾ či v kterém století napsal Immanuel Kant Kritiku čistého rozumu – takové znalosti sice nenaučí filosofovat, nicméně neublíží a patří ke všeobecnému vzdělání. Pokud už potřebujeme testovatelné znalosti, zkoušejme tuto biografickou a chronologickou skořápku.

Až dosud jsem ovšem pracoval s jedním zamlčeným předpokladem, totiž že se všichni žáci chtějí bavit o filosofování a že lze o filosofování učit každého. Takový předpoklad je ovšem zcela nehájitelný a opět by se největší chyby dopustil ten, kdo by chtěl problém řešit zvýšeným pedagogickým úsilím či aplikoval obecné floskule typu: Neexistují žáci bez zájmu, jen učitelé, kteří v nich zájem nedokázali vzbudit. Podobné polopravdy nelze brát na lehkou váhu a špatný učitel dokáže nejen odradit, ale často i trvale poškodit své žáky, ale přesto jsou to polopravdy. Filosofie a matematika vyžadují, aby se člověk pohyboval v říši čirých pomyslů. Aby vršil neviditelné na neviditelné a kráčel tak na pohled ve vzduchu, ba hůře, ve vzduchoprázdnu. A toto schopnost není dána všem, tak jako není všem dán sluch či hlas. Jde o to naučit zpívat alespoň „Skákal pes přes oves“ každého – již proto, že bez té jednoduché písničky nepoznáme, kdo

opravdu nemá sluch a u koho se může díky úsilí učitele i žáka rozvinout, a nabídnout filosofické semináře těm, kdo mají zájem a schopnosti.

IV.

Obtíže, které jsem doposud jmenoval, jsou takřikajíc pedagogické. Učení filosofovat s sebou přináší ale i jednu obtíž, která se týká osobnosti učitele.

Dovolu mi, abych opět pomohl příběhem. Vykládal jsem nedávno pro učitele o teorii společenské smlouvy. A s výkladem o ní bývá potíž ve formě vyprávění o počátku, bez kterého se Hobbes, Locke ani Rousseau nemohli obejít. Kdysi se lidé sešli a dohodli, že se jim lépe povede, pokud založí společnost a vzdají se své dosavadní volnosti a suverenity... snad ano, snad ne, ale člověk nemusí být právě Huckleberry Finn, aby se ptal, proč by mu mělo záležet na ujednání těch dávno mrtvých lidí a jak by ho takové ujednání mohlo zavazovat ⁽¹²⁾.

Pomáhám si proto, když o tomto tématu přednáším studentům, metaforou o inteligentním gangsterovi, který původně vybíral v ulici výpalné za „ochranu“, „protože by mohlo začít hořet“. Jenomže neschopnost policie, která mu na jedné straně tuto obživu umožnila, gangstera záhy donutila, aby své ovečky chránil opravdu, před jinými sobě podobnými.

Postupně náš milý gangster objevoval, že má-li být z čeho živ, musí ve svém rajónu zavést jasná pravidla, poskytnout lidem jistotu bezpečí, zajistit funkční hasičský sbor, protože jen když krámký zůstanou nevyypálené působí hrozba, „že by mohlo začít hořet“. A když tam stát v rámci optimalizace chtěl zrušit školu, musel se o ni postarat, protože by se mu jinak lidé/ platiči odstěhovali jinam atd.

Prostě gangster, padre a vážený muž, přebíral roli, kterou v teorii společenské smlouvy hraje suverén, a lidé přicházeli na to, že se jim vyplatí mít svého gangstera. V určitém smyslu s ním podepsali společenskou smlouvu.

Když jsem to vyprávěl učitelům, nechali se zatáhnout do hry a vymýšleli se mnou, co bychom ještě hodili tomu gangsterovi na krk, jakou funkci státu bychom jej v zájmu jeho raketýrského

byznysu ještě donutili suplovat. Ale pak mi jedna paní či slečna učitelka, kterou to jinak zjevně docela bavilo, řekla:

„To je sice hezký, ale něco podobného nemůžu při výuce použít. Co by tomu řekli rodiče, když bych srovnávala stát s vyděračským gangsterem?“

Nechme stranou, zda její obavy byly přehnané – diskuse, která o tom po jejím výroku propukla, polarizovala publikum na dvě zhruba stejně velké části – a co je nutno předem poznamenat, její otázka nebyl zřejmě projev osobní nestatečnosti. Sotva se bála stížností, popotahování, či dokonce vyhazovu, protože mluví špatně o státu. To, co jí vadilo, byla představa určitého skandálu, nepatřičnosti, která by mohla být spojena s její osobou. Bála se nálepky „té, která říká podivné věci“.

Aniž by se tak stylizoval, bude ovšem vždy ten, kdo bude poctivě učit filosofovat, vystaven takovému podezření z přílišné nekonvenčnosti, z říkání podivných věcí. Toto podezření může přerůst v odpor vůči jeho osobě a mohlo by skutečně vést až k existenčním konfliktům, ale spíše než toto zřídka aktuální riziko mu hrozí stigma směšnosti.

Filosofové si už nějakých pětadvacet století vyprávějí anekdotu o Tháletovi Milétském, který pozoroval v noci hvězdy a spadl přitom do studny. Pád zaslechla služka – pocházela z Thrákie, a to pro řecké vypravěče znamenalo totéž, co říci, že byla prostoduchá – a přispěchala na pomoc. Vyptávala se soucitně, jak se to Tháletovi stalo, a když jí to učenec vyprávěl, málem se potrhala smíchy: *„Chceš rozeznat, co se děje na vzdáleném nebi, a co máš pod nohama nevidíš.“* Smích prostoduché služky by tolik nevadil, ale druhý den se Tháletovi smál celý Milétos.

Tháles, aby Milétským ukázal, že nebloudí duchem po hvězdách, protože by na zemi zabloudil, vynalezl monopol. Pronajal totiž včas všechny lisy na olivový olej a nadiktoval si pak neobvykle vysokou cenu za zpracování této pro Milétos životně důležité komodity. Snad to bylo z jeho strany ješitné, ale existoval jen jeden opravdu špatný způsob, jak mohl na smích thrácké služky reagovat. To, kdyby se kvůli tomu smíchu přestal koukat po hvězdách.

Filosofie se zrodila z údivu nad nesamozřejmostí samozřejmých věcí. A bez tohoto údivu se nedá provozovat. Takový údiv působí ale vždycky podivínsky, a proto vyvolává úsměv, někdy pobavený, jindy soucitný, a často zlý úsměv u lidí, kteří jsou příliš zaměstnání praktickými záležitostmi, aby se měli čas divit. Anebo těch, kteří jsou třeba přespříliš zaměstnání zmatky v sobě a pokládají údiv nad samozřejmostmi za projev dětскosti a nedospělosti, z nichž právě podle vlastního přesvědčení tak pracně vyvázli.

Není snadné tuto směšnost strpět, ale nelze se jí vyhýbat. Učitel, který by se s ní nedokázal vyrovnat, by jistě dokázal učit něco jiného, měl by však zvážit, zda vyučovat filosofii.

Poznámky:

(1) Přesněji téměř všechny děti, filosofie je v určitém rozsahu předpokládána ve středoškolských rámcových vzdělávacích programech, pokrývajících spektrum škol, jež vzdělává necelých osmdesát procent současné populace v počátečním vzdělávání (lidsky, leč méně přesně, na všech školách a učilištích s maturitou).

(2) Anebo též předpoklad vyjádřený slovy moderní politické rétoriky: „You can fool all of the people some of the time, and some of the people all of the time, but you can't fool all of the people all of the time.“

(3) Ponechme nyní stranou zoufalé varování zoologů. Stále častěji dochází k tomu, že byl s tragickým následky napaden zvířetem člověk, protože podlehl naivní, leč v filmech tak oblíbené projekci lidských citů a motivací do chování zvířat. Ale příznání radikální „ne-lidskosti“ zvířete samo nevyklučuje ani jeho schopnost soucítit, ani schopnost trpět nad ztrátou blízké bytosti.

(4) V geniální zkratce vyjádřil, včetně významu používání nástroje a nasazení života v boji o uznání, koncepci vývoje zvířete Homo v člověka Karel Kryl:

*„Od opice k člověku
je už jenom krůček,
najednou jsme v pravěku,
Homo peče buček.*

*Homo se nám rozmnoží,
- základ pro starověk -
potom šáhne po noži
a je z něho - člověk
Ach jo.“*

Darwin? LP Karavana mraků, Šafrán 1978

⁽⁵⁾ K řeckému posluchači ta jména mluvila, slyšel v nich, že Prométheus je „předem myslící“ a Epimétheus ten, „co myslí až pozdě“; jména obou božských bratří z pokolení Titánů bývají srovnávána s dvojicí jmen z katalogu bájných přemyslovských knížat, Přemyslem a Nezamyslem.

⁽⁶⁾ Dnes víme, že pravidelně vymírají i celé zvířecí rody a druhy, přesto zůstávají Aristotelova slova pochopitelná a v horizontu naší běžné lidské zkušenosti platná.

⁽⁷⁾ Quintus Horatius Flaccus, *Ódy*, kniha II, IX (1972, s. 119).

⁽⁸⁾ viz pozn. 4.

⁽⁹⁾ Dovolte mi osobní poznámku. Navrhoval jsem v diskusích o maturitních testech ze ZSV, aby byla oblast filosofie z testů vyřazena. V látce, kterou ZSV zahrnuje, je dost testovatelných oblastí - v právu, přehledu o formální stránce občanství, ekonomii, trochu i v sociologii a psychologii (u obou však musí být již přístup velmi opatrný). Nakonec mne přesvědčili sami středoškolské kantoři, a to právě odkazem na provoz školního vzdělávání. „*Nebude-li filosofie v katalogu a v testech, vypadne z reálného kurikula, protože se od nás čeká, že žáky v své řadě připravíme na úspěšné vykonání maturity a na přijímačky na VŠ (ty jsou převážně opět formou testů)*“, říkali a měli pravdu. Nicméně nejde o dobré či špatné rozhodnutí, ale o optimalizaci zisků a ztrát v neideální situaci. Nemá smysl zachránit filosofický part v ZSV, abychom ho pak redukovali na testovatelnou, a tudíž nefilosofickou úroveň.

⁽¹⁰⁾ O této přehlednosti platí cum grano salis onen slavný výrok o itaštině, kterou se učíme tak snadno - prvních dvacet let studia. Každá velký filosofický výkon znamená zároveň reinterpretaci dějin filosofie, každá doba proměnila a obohatila čtení řecké filosofie svými interpretacemi, vážná dějinně filosofická práce se bez znalosti těchto mnoha vrstev interpretace neobejde,

ale to nic nemění na otevřenosti původních textů pro čtenáře bez odborné filosofické průpravy (nikoliv bez odborného průvodce).

⁽¹¹⁾ Platónova Ústava patří k často doporučované četbě na amerických vysokých školách a člověk je až příliš často zaskočen v překladech filmů a knih z tohoto prostředí tvrzením, že ten či onen četl „Platovu Republiku“. V ideálním případě bychom mohli po onom vnějškovém, vzdělanostním, a nikoliv filosofickém obeznámení s dějinami filosofie žádat, aby absolvent vyššího stupně vzdělání věděl, že toto dílo má v řečtině zavedený název *Politeia*, kteréžto slovo znamená ústava, ale také obec, a že latinští autoři (v první řadě Cicero) přechýlili význam ve prospěch slova *re publica* (ve smyslu obec). Proto překlad Ústavy do většiny moderních jazyků akcentuje tento význam (*The Republic*, *Der Staat*, *Rzeczpospolita*). V méně ideálním případě by bylo příjemné, kdyby absolvent vyššího vzdělání alespoň měl povědomí o tom, že přepisy jmen a názvy děl se v jednotlivých národních jazycích liší.

⁽¹²⁾ Mark Twain (1990, s. 8) píše: „*Ale potom se vdova podřekla a vyšlo najevo, že Mojžíš je už notnou dobu po smrti. Tak jsem na další nebyl zožďavý, protože mi na mrtvých lidech vůbec nezáleží.*“

Literatura:

HORATIUS, Quintus Flaccus (1972). *Vavřín a réva: ódy, epódy, satiry, listy*. Praha: Odeon.

MONTAIGNE, Michel de (1995). *Eseje*. Praha: ERM.

TWAIN, Mark (1990). *Dobrodružství Huckleberryho Finna*. Praha: Albatros.

Kontakt na autora:

PhDr. Martin Profant

Filosofický ústav Akademie věd ČR

Jilská 1

110 00 Praha 1

e-mail: martin.profant@seznam.cz

MNOHONÁRODNOSTNÍ SPOLEČNOST A POLITICKÉ STRANY ČESKÝCH ZEMÍ V OBDOBÍ HABSBURSKÉ MONARCHIE SE ZVLÁŠTNÍM ZŘETELEM NA MORAVU

Pavel Krákora, Gabriela Medved'ová

Souhrn: Článek je zaměřen na problematiku vzniku a vývoje jednotlivých politických stran v rámci mnohonárodnostní společnosti Rakousko-Uherské monarchie druhé poloviny 19. století. Zvláštní pozornost je v této souvislosti věnována teritoriu Moravy.

Klíčová slova: mnohonárodnostní společnost, politické strany, volební právo, Habsburská monarchie, Morava

Summary: Multinational society and political parties of Czech lands in period of Habsburg Monarchy with special regard on Moravia

The article deal with problems of formation and progression political parties in framework multinational Austria-Hungaria Monarchy at second half of 19th century. In this respect is special attention paid to Moravia territory.

Keywords: Multinational society, Political parties, Franchise, Habsburg Monarchy, Moravia

Vyhlášením Schmerlingovy ústavy 26. února roku 1861 dochází v Habsburské monarchii po více než desetiletí trvajícím tzv. bachovském neoabsolutismu k znovuoobnovení ústavního systému – konstituce ⁽¹⁾. Na základě této ústavy byl ve Vídni zřízen parlament – říšský zákonodárný sněm, který sestával ze dvou částí: poslanecké sněmovny a panské sněmovny. Členové poslanecké sněmovny byli voleni prostřednictvím zemských sněmů ⁽²⁾, členy panské sněmovny pak jmenoval panovník – císař. Zároveň se začalo rozlišovat mezi užší a širší říšskou radou: kompetence užší říšské rady se vztahovaly na neuherské země monarchie, do kompetence širší říšské rady pak spadaly záležitosti celé monarchie ⁽³⁾. Z českých zemí v říšském sněmu zasedlo celkem 82 poslanců delegovaných českým, moravským a slezským zemským sněmem.

Ustavení celorakouského parlamentu dalo zároveň impuls ke vzniku a formování politických stran. Jejich prvopočátky v rámci Rakouské monarchie sice sahají již do doby před březnem roku 1848 (snaha o občanskou emancipaci, formulace požadavků středních městských vrstev), přičemž samotný proces faktického vzniku politických uskupení se odehrál v průběhu revolučního roku 1848 (liberálové, radikálové a konzervativci), avšak další rozmach politických stran byl poté na více než deset let násilně přerván nástupem neoabsolutické vlády. Rakouská monarchie měla – na rozdíl od sousedních zemí (především pak Německa) – ve vztahu k politickým stranám jedno specifikum, které vyplývalo z jejího mnohonárodnostního charakteru. Všechny politické strany (výjimkou byla pouze sociální demokracie) se formovaly na poměrně úzké nacionální bázi. Tato skutečnost byla dále prohloubena jejich „zemským“ vymezením – tzn. že v téměř každé zemi monarchie existovala autonomní odnož daného politického směru, což lze dobře vysledovat také v rámci českých zemí: mimo to, že v samotných Čechách vedle sebe existovaly např. liberální strana německá (Deutschliberale Partei) a česká (Národní, resp. Staročeská strana), jako samostatné subjekty fungovaly i na Moravě (Deutschmährische Partei a Národní strana na Moravě). Je tedy zřejmé, že v Rakousku národnostní diference hrály prim již od

počátku existence politických stran a do pozadí často zatlačovaly rozdíly ideové, sociální či konfesijní ⁽⁴⁾.

Dalším charakteristickým znakem politických stran v počátečních fázích vývoje byla jejich úzká „členská základna“ spojená s minimální organizovaností – hovoří se o stranách tzv. honoračního typu. Stranický život byl de facto omezen na úzkou skupinu tvořenou poslanci a důvěrníky dané strany, kteří z velké části zajišťovali její fungování, přičemž největší aktivitu vykazovali v období voleb. Důležitou roli začal posléze sehrávat také stranický tisk (nejčastěji vydavatelská družstva), jehož prostřednictvím mohly jednotlivé strany formulovat, propagovat a hájit svůj program a zájmy. S postupujícím časem a vznikem nových politických stran se tyto začínají transformovat v masové organizace (zhruba od 90. let 19. století), dostávají pevnější organizační strukturu (členské příspěvky, stranické financování, schůze, sjezdy, vnitrostranické volby, stranické frakce) a pronikají do nepolitických sfér – vznik tzv. satelitních (zájmových) organizací (odbory, tělocvičné jednoty, záložny, družstva, mládežnické, ženské spolky ad.). Znamenalo to poměrně intenzivní politizaci veřejného života, která přibližně na přelomu 19. a 20. století dosahovala svého vrcholu. V této souvislosti se často uvádí, že jednotlivé politické strany – resp. politické proudy – od inkriminovaného období (tj. konce 19. století) ve společnosti vytvářely „určité sociálně morální milieu“ (Marek a kol., 2000, s. 17), a lze konstatovat, že tento aspekt se v některých ohledech, i když ne tak zřetelně a spíše v náznacích, projevuje i v soudobé společnosti.

Ke specifikům Rakouska, resp. Rakousko-Uherska, patřil od znovuoobnovení ústavnosti v roce 1861 tzv. volební kuriový systém. V průběhu své existence sice postupně doznával dílčích změn, kterými byly zvýhodňovány méně majetné skupiny voličů, avšak zachován zůstal téměř půl století až do roku 1907, kdy v monarchii proběhly první volby na základě všeobecného a rovného hlasovacího práva ⁽⁵⁾. Podstata kuriového volebního systému tkvěla v rozdělení voličů do jednotlivých skupin (kurií), a to na základě výše daní (tzv. volební cenzus), které odváděli. V kuriovém systému tak byli zvýhodněni zejména voliči

velkostatkářské kurie (nejmajetnější), kterých bylo sice nejméně, avšak jejich hlas měl největší váhu, a tato kurie de facto rozhodovala o obsazení většiny míst jak ve vídeňské říšské radě, tak v jednotlivých zemských sněmech ⁽⁶⁾. Zpočátku existovaly kurie tři: velkostatkářská, spojená kurie měst, obchodních a živnostenských komor a kurie venkovských obcí. Postupem času se kurie měst, obchodních a živnostenských komor rozdělila na dvě samostatné kurie (kurie měst a kurie obchodních a živnostenských komor) a v roce 1897 byla (na základě nového volebního řádu) vytvořena kurie všeobecná, v níž měl právo volby každý muž starší 24 let, čímž se do jisté míry – spolu s postupným snižováním volebního cenzu v ostatních kuriích – začaly smazávat rozdíly ve váze hlasů voličů v jednotlivých kuriích z doby jejich vzniku ⁽⁷⁾. Kuriový systém vnášel mezi jednotlivé politické subjekty disproporce: zhruba do 90. let 19. století zvýhodňoval staré (původní) konzervativní a národně-liberální (měšťanské) politické strany, naopak stranám, které se orientovaly na široké masy voličů (sociální demokracie, národní socialisté ad.), zpočátku soustředěných výhradně v kurii venkovských obcí, neposkytoval příliš velký manévrovací prostor – ke zvolení jednoho poslance bylo zapotřebí mnohonásobně více hlasů, než tomu bylo ve zbývajících kuriích.

Jak je uvedeno výše, v českých zemích se především v druhé polovině 19. stol. politické strany konstituovaly na nacionální bázi. Avšak pouze samotné nacionální vymezení však s postupujícím vývojem (vznik nových politických subjektů) přestávalo být nosným determinujícím faktorem a do popředí začaly stále zřetelněji vystupovat aspekty ideové, sociální, resp. konfesijní. Na základě ideového a programového vymezení politických stran a s tím úzce spjaté orientace na určitou část populace (elektorátu) se ustálila jejich diferenciaci do pěti základních skupin, které, jak již bylo naznačeno, ve společnosti začaly (jednalo se především o přelom 19. a 20. století) postupně vytvářet specifické sociální a morální milieu ⁽⁸⁾:

1. Strany národně liberální
2. Strany křesťanské
3. Strany agrární

4. Strany národně socialistické
5. Strany sociálně demokratické (dělnické)

Bylo již naznačeno, že každé z těchto vymezených ideově-politických seskupení vytvářelo ve společnosti specifické sociálně morální milieu, které ovlivňovalo život a postoje určité části obyvatelstva. (V této souvislosti se také často objevuje označení *sloupová struktura společnosti* – odvozeno z německého *Versäulungsstruktur*.) Jednotlivé politické strany v českých zemích (a nejen zde) byly na tomto „svém“ milieu doslova existenčně závislé. Mezi Čechami a Moravou, resp. i Slezskem, však lze v tomto ohledu registrovat značné rozdíly, plynoucí jak z národnostní struktury obyvatelstva, tak z jeho sociálně-ekonomické úrovně. Především tyto faktory způsobovaly, že při aplikaci jinak unifikovaného kuriového systému při volbách do říšské rady a zemských sněmů se postavení stejné „zemské“ politické strany v rámci dané země systému mohlo podstatně lišit – zastoupení na zemském sněmu, podpora v jednotlivých kuriích ⁽⁹⁾.

Politické strany, které se od počátku 60. let postupně formovaly v Čechách, záhy získávaly své protějšky také na Moravě. Vznikaly zde však i strany, které měly výhradně moravské kořeny a jejich působení se zpočátku (do event. vstupu na půdu vídeňského říšského sněmu) omezilo na teritorium Moravy resp. přilehlého Slezska, které však v tomto ohledu do značné míry tvořilo rovněž poměrně svébytný celek. (10) Následující pasáž je věnována přehledu významných politických stran, které svou aktivitu vyvíjely na území Moravy v rozmezí let 1860–1918.

Národní strana na Moravě

Stejně jako Národní strana v Čechách (Staročesi – F. L. Rieger, F. Palacký ad.) se stejnojmenná Národní strana na Moravě ustavila v průběhu března 1861 v souvislosti s volbami do moravského zemského sněmu. Je také typickým reprezentantem strany národně-liberální orientace. Až do počátku 90. let 19. století se de facto jednalo o nejvýznamnější politický subjekt na Moravě. Programově vycházela z tezí o státoprávní jednotě Čech a Moravy (jejich nedělitelnosti) s tím, že by však měla být

zachována jistá míra moravské zemské autonomie – což bylo často předmětem sporů s českou národní stranou na půdě vídeňské říšské rady (viz další nerespektování tzv. politiky pasivní rezistence Staročeňů v roce 1874, založení samostatného Moravského klubu na říšské radě v roce 1891). Na těchto programových postulátech strana de facto setrvala až do svého zániku ke konci 1. světové války – fakticky k němu došlo již po debaklu v říšských volbách v roce 1911. V roce 1899 se z Národní strany na Moravě vydělila Česká národní strana ve Slezsku. K nejvýraznějším osobnostem strany patřil především její zakladatel a dlouholetý představitel *Alois Pražák* (ministr krajan), *Ignát Wurm*, *Jan Helcelet*, *Antonín Mezník*, z pozdější doby (od počátku 20. století) to byl např. dlouholetý poslanec říšského sněmu *Jan Žáček* či syn A. Pražáka *Otakar Pražák*. Z tiskovin lze zmínit *Moravské noviny* (Brno), *Moravskou orlici* (Olomouc) a *Hlas* (Brno).

Lidová strana na Moravě

Lidová strana vznikla v souvislosti s výrazným oslabením Národní strany v Čechách na úkor Národní strany svobodomyslné (Mladočeši), které nezůstalo bez vlivu na její sesterskou stranu na Moravě, která se dlouhodobě potýkala s vnitřní opozicí. Impulsem pro ústup Staročeňů z politické scény se staly tzv. punktace (1890), které vyjednaly s německými liberály, vůdci Staročeské strany. Punktace měly být kompromisem mezi Čechy a Němci a otupit vzájemné národnostní třenice. Ve skutečnosti však Češi spíše vyklízeli pozice Němcům – mělo dojít k rozdělení Čech na základě národnostního klíče a postupnému vyčlenění Němci osídlených částí země, což se setkalo s rozhodným odmítnutím české veřejnosti – jak v Čechách, tak i na Moravě. Volby do říšské rady v roce 1891 se sice nesly ve znamení vítězství Mladočeňů v Čechách, avšak na Moravě si přesto své pozice dočasně udržela národní strana – ke změně dochází až v roce 1896 (na základě volebního kompromisu s národní stranou), kdy se lidová strana stává nejsilnějším moravským politickým subjektem. V roce 1909 došlo ke sloučení Lidové strany na Moravě s Moravskou stranou pokrokovou – strana

poté nesla název *Lidová strana pokroková na Moravě*, počátkem roku 1918 se k ní připojila Národní strana ve Slezsku (inklinující k mladočeštví) a strana do konce 1. světové války existovala pod názvem *Moravsko-slezská lidová strana pokroková*. V programu Lidové strany na Moravě se z počátku její existence akcentovaly – stejně jako u jejího mladočeského souputníka – prvky nacionalismu, celkově se pak orientovala na střední městské (živnostníci, učitelé ad.), posléze i venkovské (selský stav) vrstvy, které – na rozdíl od Čech – tvořily značnou část jejího elektorátu. V programu lidové strany se rovněž objevují sociální prvky. S významných představitelů Lidové strany na Moravě lze zmínit jejího zakladatele *Adolfa Stránského*, dále *Františka X. Hodáče*, z pozdějšího období *Arnošta Heinricha* nebo *Jaroslava Budínského*. Jako tiskový orgán strany se nejzřetelněji profilovaly *Moravské listy*, *Lidové noviny* (Brno) a *Pozor* (Olomouc), k přidruženým organizacím patřila např. *Selská jednota pro Moravu* a mládežnická organizace *Sdružení pokrokové mládeže*.

Moravská strana Lidová – Bulínova lidová strana

V roce 1913 došlo k secesi skupinky nespokojených, vedených Hynkem Bulínem, s poměry v Lidové straně pokrokové na Moravě – především inklinace ke klerikalismu a stále silnější sepetí s konzervativně-liberální Národní stranou na Moravě. Hlavní osobností strany byl poslanec *Hynek Bulín*, tiskovým orgánem se staly *Moravské listy*. Bulínova lidová strana však měla efemérní trvání a po vypuknutí 1. světové války jakákoli aktivita strany upadla, zanikly také *Moravské listy*.

Moravská strana pokroková

Moravská pokroková strana se ustavila v průběhu května roku 1907. Její předchůdkyní byla organizace *Mladá Morava* (1896–1897), v jejichž řadách se soustředili mladí nespokojení intelektuálové, inklinující k radikalismu (antiklerikalismus, sociální reformismus, podpora vzdělání širokých vrstev obyvatelstva). Tyto programové postuláty po deseti letech převzala i Moravská strana pokroková s tím, že vedle antiklerikalismu se navíc výrazněji akcentoval nacionalismus. Strana se proto

ostře vymezila proti zásadám národnostního rozdělení země na základě Moravského paktu z roku 1905⁽¹¹⁾. K předním představitelům moravských pokrokářů patřili *Otakar Skýpala* a *Richard Fischer*. Z periodických tiskovin lze zmínit *Moravsko-slezskou revue* a prostějovské *Slovo*. Již záhy po svém vzniku však začala Moravská strana pokroková stále více inklinovat k Lidové straně na Moravě, což nakonec vyústilo ve sloučení obou subjektů, k němž došlo v lednu roku 1909 (Lidová strana pokroková na Moravě), a strana tak na rozdíl od českého pokrokářského hnutí výrazněji neovlivnila moravskou politickou scénu⁽¹²⁾.

Politická strana živnostnictva českoslovanského na Moravě

Tato úzce stavovsky zaměřená politická strana se zformovala v průběhu druhé poloviny roku 1908. Byla zrcadlovým obrazem celé plejády živnostenských stran v Čechách, které zde vznikaly (České Budějovice, Kladno, Praha) po roce 1900 jako výraz emancipace živnostenského stavu. Program strany vyplýval z jejího názvu: podpora aktivit živnostníků, řemeslníků a snaha sdružit je v jednotné organizaci. Vůdčí osobností živnostenského hnutí na Moravě, jehož centrum se nacházelo v Prostějově, byl *Rudolf Mlčoch*. Tiskovým orgánem strany se stal *Živnostenský zpravodaj* (Prostějov, později Olomouc). Politické straně živnostnictva českoslovanského na Moravě se nepodařilo dosáhnout výraznějšího volebního úspěchu a přes své ambice vždy stála spíše na okraji politického spektra.

Německé liberální strany

Název a vnitřní uspořádání tohoto politického subjektu se v průběhu jeho šedesátileté existence měnil. V roce 1861 vznikla na centrální úrovni pod názvem **Verfassungspartei** (*Ústavní strana*). Na počátku 70. let 19. století se však začala rozpadat na několik frakcí, takže strana de facto přestala existovat. K opětovnému obnovení jednotné německé liberální strany došlo až v roce 1896 – **Deutsche Fortschrittspartei** (*Německá pokroková strana*). V programu strany se kladl důraz na rakouský centralismus a patriotismus, věrnost ústavě a na odmítání zemského separatismu – z tohoto důvodu strana nesla jednotný název ve

všech zemích monarchie (v rámci Moravy se však také můžeme setkat s názvem *Deutschmährische Partei*). I přesto se němečtí liberálové výrazně angažovali v rámci moravského zemského sněmu a na Moravě také – na rozdíl od Čech – získávala mnohem více mandátů při volbách do říšského sněmu. Z významných politiků německých liberálů na Moravě lze zmínit *Karla Giskru*, *Christiana d'Elverta* a jeho syna *Heinricha d'Elverta*. K moravským tiskovým orgánům strany patřily *Tagesbote aus Mähren und Schlesien* a *Mährischer Correspondent*.

Katolická strana národní na Moravě

Tento politický subjekt patří do skupiny křesťanských stran, které si právě na Moravě koncem 19. století vybudovaly silnou pozici. Vznik strany je datován 14. zářím 1896: stalo se na základním sjezdu v Přerově. Programová východiska strany byla založena na tradičních křesťanských hodnotách, obhajobě katolické církve a v neposlední řadě také na důsledném odmítání liberalismu. Strana se po vzoru českých katolických stran – jejím protipólem v Čechách byla *Národní strana katolická v království českém* – přihlásila k českému státoprávnímu programu a k zásadám českého historického práva. K čelným osobnostem Katolické národní strany na Moravě patřil poslanec říšského sněmu *Mořic Hruban*, který stál v popředí strany až do roku 1918. Oporou strany byly mimo přidružených organizací – např. *Orel*, *Katolický spolek českého rolnictva na Moravě* – i tzv. katolickopolitické jednoty, které fungovaly na úrovni soudních okresů. K nejnámějším konzervativně laděným katolickým listům na Moravě patřil *Hlas* (Brno) a *Našinec* (Olomouc).

Křesťansko-sociální strana na Moravě (Moravsko-slezská)

Historie této strany se začala psát na sjezdu, který se symbolicky uskutečnil ve dnech 3. a 4. září 1899 na Velehradě. Podobně jako *Křesťansko-sociální strana v Čechách* (a stejně jako v celé tehdejší monarchii) považovali moravští křesťanští sociálové za základní programový dokument encykliku papeže Lva XIII. *Rerum novarum*, v níž byly akcentovány sociální momenty

křesťanství. Oproti konzervativně orientované katolické straně tak hrál v jejím programu stěžejní roli sociální aspekt. Hlavním reprezentantem strany, který (podobně jako M. Hruban v Katolické národní straně na Moravě) se stranou sdílel svůj osud po celou dobu její existence, byl *Jan Šrámek* – v době vzniku strany kaplan v Novém Jičíně. Vedle něho zaujal významné postavení *Antonín Cyril Stojan* – poslanec říšské rady a arcibiskup olomoucký. K nejpočetnějším a také nejdůležitějším satelitním organizacím Křesťansko-sociální strany na Moravě, jak již ostatně napovídá její název, patřily odbory: např. Všeodborové sdružení dělnictva československého na Moravě. Mezi přidruženými organizacemi Křesťansko-sociální strany na Moravě však do jisté míry existovala vzájemná kooperace. Tisk a periodika moravských křesťanských sociálů byly poměrně pestré, za všechny lze např. uvést *Den, Moravan* nebo *Zájmy dělnictva*, přičemž (podobně jako v případě přidružených organizací) opět docházelo k prolínání s národně-katolickým směrem.

Obecně lze konstatovat, že katolické strany měly na Moravě oproti Čechám daleko pevnější postavení, ve volbách dosahovaly lepších výsledků, jejich organizovanost a celkový vliv na společnost byl na Moravě zřetelnější, což samozřejmě plynulo z odlišné religiozity zdejších obyvatel.

Německé křesťanské strany

Podobně jako u českých a moravských křesťanských stran existovalo i u německých rozdělení na proud konzervativně-katolický a proud křesťansko-sociální. První z nich reprezentovala **Katholische Volkspartei** (*Katolická lidová strana*), která si zachovávala úzké vazby na *Rechtspartei* (*Stranu práva*) *Carla Hohenwartha*, z níž se na počátku 90. let 19. století vydělila. Postupem času však její vliv oslaboval, což vyvrcholilo fúzí s křesťanskými sociály. Ti byli v rámci Moravy reprezentováni **Christlichsoziale Landespartei für Mähren** (*Křesťanskosociální zemská strana pro Moravu*), která však na rozdíl od českých křesťanských nezískala příliš silné postavení, ač na celoříšské úrovni po volbách v roce 1907 dominovala. Mezi významné osobnosti německých křesťanských sociálů na Moravě patřil *Franz Budig*, z periodic-

kého tisku to byl centrální rakouský list *Vaterland*. Křesťanští sociálové na Moravě byli napojeni na centrální přidružené organizace se sídlem ve Vídni – především *Zentralkommission der deutschen christlichen Gewerkschaften* (Ústřední komise německých křesťanských odborů).

Česká strana agrární pro Moravu a Slezsko

Agrární hnutí (agrarismus) se – jak v Čechách, tak na Moravě – začíná výrazněji profilovat ke konci 19. století, a to zejména v důsledku agrární krize, která proběhla v 70. letech tohoto století. Stěžejním bodem programu agrární strany byla obhajoba zemědělců (rovnoprávnost) a zájmů venkova (tradice, půda jako základní zdroj života). Na Moravě byla oficiálně agrární strana založena 17. prosince 1904 v Olomouci pod názvem *Česká strana agrární pro Moravu a Slezsko*. Její sesterskou stranou v Čechách byla od roku 1899 *Česká strana agrární*, s níž moravští agrárníci začali velmi úzce kooperovat, takže ani ne rok po ustavení moravské agrární strany došlo ke sloučení obou subjektů do Československé strany agrární (červen 1905). Nejvýznamnějšími představiteli moravského agrarismu byli *František Staněk*, *Kuneš Sonntag* a *Jan Vaca*, sedlák z Příkazu u Olomouce – první a zároveň poslední předseda moravské agrární strany. Již od roku 1884 vycházely v Olomouci *Selské listy*, které se staly jedním z hlavních tiskových orgánů strany na Moravě, vedle nich lze uvést např. list *Moravský venkov* (Brno), *Selské noviny* (Olomouc) a v neposlední řadě i „centrální“ *Venkov*, spjatý s nejvýraznější osobností českého a moravského agrarismu *Antonínem Švehlou*. Mezi nespočtem přidružených organizací agrární strany vynikala *Ústřední jednota řepařů* a *Ústřední jednota hospodářských družstev*, významnou roli sehrály záloženské spolky (záložny) – impuls k jejich vzniku dal *Cyril Kampelik*, který je považován za zakladatele českého a moravského úvěrnictví.

Vedle České strany agrární existoval na Moravě od roku 1905 i její německý protějšek – **Deutsche Agrarpartei** (tiskový orgán *Dorfboten*), avšak její pozice zde byly slabé, hlavním polem působnosti strany se tak staly Čechy.

Strana moravských národních dělníků

Strana se ustavila koncem března 1898 v Brně, které lze považovat za centrum moravského národního socialismu. Měla však skutečně efemérní trvání, protože již v dubnu 1898 se stala součástí *Národně sociální strany v Čechách, na Moravě, ve Slezsku a v Horních a Dolních Rakousích* (zakládací sjezd v Praze), která se v roce 1902 přejmenovala na *Českou stranu národně sociální*. Strana byla jednotná pro Čechy i Moravu, v jejím čele záhy stanul *Václav Klofáč*. Na Moravě se mezi významnější osobnosti strany např. řadil poslanec *Augustin Sehnal*. Ve svém programu strana skloubila sociální prvky s prvky národními (nacionálními) – vymezení vůči soukromému kapitálu a požadavek jeho přísné kontroly (v extrémních pozicích i jeho úplné odstranění), obhajoba zájmů a práv zaměstnanců (odbory), národní hrdost, historické poslání českého národa a jeho rovnoprávné a svěbytné postavení mezi národy ostatními. Nejdůležitějšími satelitními organizacemi strany byly odbory, které zaštiťovala ústřední *Česká obec dělnická*. Hlavním tiskovým orgánem národních socialistů bylo *České slovo* (od roku 1907), na Moravě se stěžejním listem staly *Československé dělnické rozhledy*, které několikrát změnilы svůj název (*Dělnické rozhledy, Pokrok, Snahy lidu, Moravský lid*).

Na Moravě rovněž působili pod hlavičkou **Deutsche Arbeitspartei** němečtí národní socialisté. Jejich program vycházel ze stejných tezí jako u českých národních socialistů s tím, že akcent pochopitelně kladli na německý nacionalismus a měli blízko k německým nacionálním stranám rakouské monarchie – *Deutsche Volkspartei* (původně *Deutsche Nationalpartei*) a tzv. velkoněmecká *Alldeutsche Partei*, v jejímž čele stál *Georg von Schönerer*. K vůdčím osobnostem *Deutsche Arbeitspartei* na Moravě patřil *Rudolf Jung*. V předvečer konce 1. světové války – na jaře roku 1918 – se strana transformovala a přijala nový název **Deutsche Nationalsozialistische Arbeitspartei** (DNSAP).

Československá sociálně demokratická strana dělnická

Čeští sociální demokraté byli jediným politickým subjektem, pro něhož de facto v rámci rakouské monarchie nebyly důležité zemské hranice, a spolu s rakouskými (a dalšími) sociální-

mi demokraty se snažili razit tzv. centralistickou politiku (tj. politika strany měla být řízena z jednoho centra ve Vídni bez ohledu na její národní, resp. zemská specifika). Samozřejmě že v praxi existovaly oproti tomuto předpokladu rozdíly, čemuž napovídá už samotný název strany používaný v českých zemích. V Rakousku se sociální demokracie ustavila na jaro roku 1874 v Neudörflu (*Österreichische Arbeiterpartei*), v českých zemích se tak stalo o čtyři roky později: 7. dubna 1878 v pražském břevnovském hostinci U Kaštanu s tím, že česká sociální demokracie se stala autonomní součástí celorakouské strany. Ta se sice po sjezdu v Heinfeldu roku 1889 federalizovala – vznik rakouské *Sozialdemokratische Arbeiterpartei Österreichs* – ale při uplatňování své politiky si nadále zachovala jednotu bez ohledu na jednotlivé země monarchie. Hlavním programovým východiskem sociálních demokratů byla obrana práv pracujících (osmihodinová pracovní doba, zákony na ochranu zaměstnanců, sociální a zdravotní pojištění, výplata penzí ad.) s důrazem na dodržování základních občanských práv a svobod (právo spolčovací, svoboda tisku, projevu) a zavedení všeobecného volebního práva. Jak již bylo naznačeno, působnost české sociálně demokratické strany zahrnovala celé území Čech, Moravy a Slezska bez ohledu na jednotlivé země. Na Moravě patřily k hlavním sociálnědemokratickým centrům města Brno, Prostějov, Moravská Ostrava, později Přerov. Stěžejní postavení mezi přidruženými organizacemi – stejně jako u národních socialistů – měly pro sociální demokracii odbory soustředěné v *Odborovém sdružení českoslovanském* (okolo 150 organizací a spolků). Kromě odborů se vyprofilovaly další přidružené organizace s početnou členskou základnou, jako byly *Dělnické tělocvičné jednoty*, *Dělnická akademie* či *Jednota žen a dívek*. K nejdůležitějším tiskovinám se řadily centrální pražské *Dělnické listy* a *Právo lidu*, v Prostějově vycházel *Hlas lidu*, z německých to byly noviny *Arbeiterfreund* v Liberci a *Volksfreund* v Brně. Z významných osobností Českoslovanské sociálně demokratické strany dělnické jak v Čechách, tak na Moravě je možné zmínit zakladatele české sociální demokracie *Josefa Boleslava Pecku*, dále *Ladislava Zápotockého*, *Josefa Krapku*, *Antonína Němce*, *Vlastimila Tusara*,

z německých sociálních demokratů v českých zemích *Josefa Seligera* či *Ludwiga Czecha*.

Většina politických stran konstituujících se na Moravě v průběhu 60. až 90. let 19. století, vyjma sociální demokracie, národně sociální strany a částečně i strany agrární, si udržela od svého vzniku až do roku 1918 zemský status – jejich působnost se omezovala na teritorium Moravy, případně části přilehlého Slezska. Tento stav se změnil po vzniku Československa, kdy dochází ke sjednocování jednotlivých politických subjektů, existujících nezávisle v Čechách, na Moravě a ve Slezsku (např. křesťanské strany), čímž se zároveň započala nová éra politického stranictví na území českých zemí.

Srovnání výsledků vybraných stran v Čechách a na Moravě ve volbách do poslanecké sněmovny říšské rady ve Vídni roku 1911

Morava		Čechy	
Národní strana na Moravě	2,01 %	Národní strana (staročeši)	0,31 %
Lidová strana	9,82 %	Národní strana svobodomyšlná	6,35 %
Živnostenská strana	0,91 %	Živnostenská strana	-
Křesťanské strany (celkem)	36,50 %	Křesťanské strany (celkem)	9,32 %
Agrární strana	19,32 %	Agrární strana	20,44 %
Národní sociálové	9,77 %	Národní sociálové	2,49 %
Sociální demokracie (autonomisté a centralisté)	28,50 %	Sociální demokracie (autonomisté a centralisté)	28,00 %
Němečtí liberálové (celkem)	32,87 %	Němečtí liberálové (celkem)	7,03 %
Německé křesťanské strany (celkem)	13,41 %	Německé křesťanské strany (celkem)	6,67 %
Němečtí agrárníci	11,98 %	Němečtí agrárníci	16,11 %
Němečtí sociálové	0,81 %	Němečtí sociálové	5,23 %
Německá sociální demokracie	27,58 %	Německá sociální demokracie	39,42 %

Poznámky:

⁽¹⁾ V revolučním roce 1848 byl v Rakouské monarchii svolán parlament (ústavodárný říšský sněm), který zasedl ve Vídni, a od října téhož roku v moravské Kroměříži. Dne 7. března 1849 byl rozehnan císařským vojskem a zároveň vyhlášena oktrojovaná centralistická *Stadionova ústava* (podle svého iniciátora hr. Stadiony). Ta však nikdy nevstoupila v platnost a 31. 12. 1851 byla na základě tzv. *silvestrovských patentů* zrušena, čímž se definitivně uvolnila cesta k nástupu Bachova neoabsolutismu.

⁽²⁾ V jednotlivých korunních zemích fungovaly jako „legislativní“ orgány zemské sněmy, které zde měly dlouhou tradici sahající na konec 13. století. Na základě Schmerlingovy ústavy vysílal každý zemský sněm do říšské rady určitý počet poslanců, který se až do roku 1907 postupně zvyšoval tak, jak se zvyšoval celkový počet poslanců říšské rady (původně 343 poslanců v roce 1861 a 516 v roce 1907): český zemský sněm – 241 poslanců, vysílal 54 poslanců; moravský zemský sněm: 100 poslanců, vysílal 22 poslanců; slezský zemský sněm – 31 poslanců, vysílal 6 poslanců.

⁽³⁾ V rozdělení monarchie na tzv. Předlitavsko (Cislajtánie – rakouské a české země, Halič, Bukovina a Dalmácie) a Zalitavsko (Translajtánie – Uhry, Sedmihradsko, Chorvatsko, Slavonie) se zřetelně projevila postupná inklinace k dualistickému uspořádání Habsburské monarchie, k němuž došlo na základě Prosinčové ústavy v roce 1867.

⁽⁴⁾ České a německé strany stejné politické (ideové) orientace často vystupovaly proti sobě navzájem jak v rámci říšského, tak v rámci jednotlivých zemských sněmů – nacionální aspekt byl v takových okamžicích přednější (srov. Marek a kol., 2000, s. 9–10).

⁽⁵⁾ Do zemských sněmů se však i po tomto datu nadále volilo na základě kuriového systému, který de iure přetrvával až do konce Rakousko-Uherské monarchie v roce 1918.

⁽⁶⁾ Tato skutečnost byla způsobena tím, že voliči v jednotlivých kuriích hlasovali odděleně a jejich hlasy se počítaly zvlášť. Nejvíce poslanců pocházelo z velkostatkářské kurie, v níž však bylo

soustředěno nejméně voličů, kteří disponovali největším majetkem a odváděli nejvyšší daně – cca 250 zlatých ročně.

⁽⁷⁾ V roce 1861 vznikly tři kurie: velkostatkářská, kurie měst, obchodních a živnostenských komor a kurie venkovských obcí. V roce 1873 byla z kurie měst vyčleněna samostatná kurie obchodních a živnostenských komor, v roce 1883 a 1896 došlo k dalším reformám, týkajících se postupného snížení volebního censu v městské a venkovní kurii. Konečně v roce 1896 vznikla pátá všeobecná volební kurie, čímž radikálně vzrostl počet oprávněných voličů (z cca 1,7 mil. na více než 5 mil.). Zároveň je nutno podotknout, že volební právo příslušelo pouze mužům, ženy byly z účasti ve volbách vyloučeny, a to i po zavedení všeobecného volebního práva v roce 1907. Ženy získaly volební právo až po vzniku samostatné Československé republiky na základě Ústavy z 29. února 1920.

⁽⁸⁾ Srov. Pavel Marek a kol. (2000, s. 15–19), resp. Jiří Malíř a kol. (2005, s. 31–44).

⁽⁹⁾ Např. Staročeská strana měla v Čechách oporu v městské kurii (čeští podnikatelé a střední vrstvy), kdežto na Moravě se však musela spoléhat na hlasy ve volební kurii venkovských obcí, což bylo způsobeno převahou ekonomicky silného německého etnika (buržoazie) ve velkých moravských městech.

⁽¹⁰⁾ Přehled politických stran ve Slezsku období let 1861–1918 je komplexně zpracován Danem Gawreckým v rámci kompendia Jiřího Malíře a kol. (2005, s. 495–510).

⁽¹¹⁾ *Moravský pakt* (schválený moravským zemským sněmem v listopadu 1905) představoval dohodu mezi Čechy a Němci na Moravě o tzv. národnostním smíru. Týkal se rozdělení země na volební katastry (okresy), a to podle národnostního klíče (české a německé). Tím se zvýšil počet poslanců zemského sněmu ze 100 na 151, přičemž Češi zde získali většinu. Moravský pakt se také týkal národnostního rozdělení ve sféře školství (zakazoval žákům návštěvu škol, jejichž jazyk byl pro ně nesrozumitelný).

⁽¹²⁾ V Čechách v krátké době vzniklo několik pokrokových stran: první byla v roce 1896 *Strana pokrokových socialistů*, o rok později došlo k ustavení *České strany radikálně pokrokové*, v roce

1899 *České strany státoprávní*. Posledně dvě jmenované se v roce 1908 sloučily v *Českou stranu státoprávně pokrokovou*. Specifický českým politickým směrem byl realismus reprezentující akademickou inteligenci v čele s T. G. Masarykem, soustředěnou kolem jeho časopisu *Atheneum* (vymezení proti nacionalismu, iracionalismu – předsudkům v politice ad.). Realismus reprezentovala *Česká strana lidová – realistická* (1900, T. G. Masaryk), po sloučení s kladenskými, východočeskými a moravskými realisty v roce 1905 nesla název *Česká strana pokroková*.

Literatura:

- EFMERTOVÁ, M. C. *České země v letech 1848–1918*. Praha: Libri, 1998.
- JANÁK, J., HLEDÍKOVÁ, Z., DOBEŠ, J. *Dějiny správy v českých zemích od počátků státu po současnost*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005.
- MALÍŘ, J. Politické strany na Moravě v období habsburské monarchie (pokus o srovnání systému českých a německých stran na Moravě). In *Politické strany a spolky na jižní Moravě. 22. mikulovské sympozium 1992*. Brno: Masarykova univerzita, 1993, s. 11–34.
- MALÍŘ, J. *Od spolků k moderním politickým stranám: Vývoj politických stran na Moravě v letech 1848–1914*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.
- MALÍŘ, J. a kol. *Politické strany: Vývoj politických stran v českých zemích a Československu*. I. díl, 1861–1918. Brno: Doplněk, 2005.
- MAREK, P. a kol. *Přehled politického stranictví na území českých zemí a Československa v letech 1861–1998*. Rosice u Brna: Gloria, 2000.
- ŠTAIF, J. *Revoluční léta 1848–1849 a české země*. Praha: Historický ústav ČSAV, 1990.
- TRAPL, M. Politické strany. In *Historický místopis Moravy a Slezska v letech 1848–1960*, 1. Ostrava: Profil, 1966, s. 164–223.
- URBAN, O. *Kroměřížský sněm 1848–1849*. Praha: Argo, 1998.

Kontakt na autory:

Mgr. Pavel Krákora

Mgr. Gabriela Medved'ová

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: pavel.krakora@upol.cz

gabriela.medvedova@upol.cz

OBRAZ LODI JAKO CVIČENÍ

Martin Profant, Ctirad Sviták, Ondřej Profant

Předložené cvičení se v mnohém opírá o zkušenosti, které jsou v první řadě zaměřeny k rozvoji schopností a dovedností v sociální oblasti. Dokonce se v některých momentech pohybuje po hraně, za kterou by – vzhledem k tlaku, jemuž je žák vystaven – měl cvičení vést spíše lekto-psycholog než pedagog. To se týká zvláště situace mluvčích. Přesto není prvotním záměrem cvičení rozvíjet schopnosti a dovednosti.

Předložené cvičení vychází z textu, který byl vytržen z Platónovy Ústavy a který konfrontuje s dnešním pohledem na politiku. Přesto není záměrem cvičení provádět jakoukoliv ahistorickou aktualizaci Platónova textu na jedné straně, či učit žáky interpretovat v historických souvislostech náročný starověký text na straně druhé.

Pokud si vypůjčíme slovo z Platónova slovníku, je úloha cvičení protreptická, tedy česky přemlouvající, obracející k něčemu. V tomto případě obracející k pohledu na politiku jako bytostnou součást života nás všech z určitého odstupu, který nám umožňuje hovořit o každodenních pitvornostech a hloupostech, jež politiku provázejí, přeci jen z určitým klidným nadhledem.

Téma cvičení: Obraz lodi

Varianta určená pro semináře ZSV na středních školách, předpokládaný věk žáků 17–19 let. Předpokládány základní vědomosti o antickém starověku a základní povědomí o ústavě České republiky. Optimální počet účastníků od 14 do 18, min. 10, max. 24.

Cíl: Konfrontací starověkého textu se současností motivovat žáky k uvažování a diskusi o politice, rozvoj jejich schopnosti utvářet si stanoviska a hájit je.

Dílčí výchovně vzdělávací cvičení

- *v oblasti poznatků:* opakování, prohlubování a rozvíjení znalostí o řeckých městských státech (polis), athénských dějinách, filosofii a attické komedii;
- opakování, prohlubování a rozvíjení znalostí o ústavním pořádku ČR, rozlišení přímé a reprezentativní demokracie, pojmy lid, stát, politika;
- *v oblasti schopností:* rozvoj schopnosti argumentovat a veřejně vystupovat, rozvoj schopnosti kritického myšlení a aktivního naslouchání;
- *v oblasti dovedností:* práce ve skupině (týmová práce).

Počet hodin: Cvičení je rozvrženo do dvou dvouhodinových bloků (90 minut), celkem tedy čtyři vyučovací hodiny. Přitom první část neposkytuje prostor pro krácení a nelze ji rozdělit, druhá část může být v případě nezbytnosti krácena, resp. kombinována s domácí prací.

Materiál a nutné vybavení: Nezbytně tabule nebo flipchart, listy s výchozím textem (pro každého účastníka). V ideální podobě dva flipcharty a dataprojektor.

Použitá metoda: Simulační hra, výklad.

Cvičení je zpracováno do pracovních listů (PL) určených žákům, a pomocného materiálu (PM), pro potřeby učitele. Součástí PM jsou sche-

matická znázornění určená k promítání. Obsáhlejší verze doprovodných materiálů je k dispozici na www.webhumanita.

Postup cvičení:

1. Učitel rozdělí třídu na dvě skupiny: buď losem, anebo podle odpovědí na nějakou otázku, u které bývá odpověď půl na půl („*Je formálně správné tvrzení, že demokracie je systém, ve kterém platí hlasy dvou blbců více než hlas jednoho génia?*“ „*Mám raději hnědou barvu než zelenou?*“ apod.). Není prospěšné, aby žáci vytvářeli skupiny sami. Žáci si sestaví sezení tak, aby každá skupina seděla kolem lavice (či lavic) a aby obě skupiny měly podobný výhled k tabuli (flipchartu, projekčnímu plátnu). Skupiny budiž nějak označeny, třeba jako alfy a bety.
2. Všem se rozdají texty s výchozím textem (PL 1).
3. Učitel vyzve žáky, aby si text přečetli.
4. Po přečtení zadá úkol: *Jestliže platí, že můžeme popsat stát jako loď, pokuste se v textu identifikovat jednotlivé role, jak vystupuje ta která osoba či skupina osob v politickém životě? Mluví se v textu o nějakém konkrétním zřízení a pokud ano, o jakém? Tento úkol výslovně zopakuje, přestože je napsán ve výchozím textu (PL 1), a pobídne žáky, aby se ptali, pokud zadání nerozumějí.*
5. Nechá přibližně pět minut pracovat žáky samostatně, pokud v této lhůtě začnou spontánně spolupracovat ve skupinách (spolupráci rozhodně zatím výslovně neinicuje), pak tuto spolupráci podpoří tím, že vstoupí do diskuse skupiny.
6. Přeruší práci žáků na zadaném úkolu a provede výběr mluvčích (viz PM ...). Pak zpřesní úlohu: *Mluvčí se do sedmi minut dohodnou se svojí skupinou na tom, co budou prezentovat a jak to zdůvodní, přitom by měli získat jednomyslný souhlas skupiny. Řešení úkolu bude v alespoň nejstručnější podobě písemně zaznamenáno na list papíru.*
7. Mluvčí představí interpretace své skupiny. Pokud postupujeme v optimálních podmínkách, pak každý z nich napíše na jeden flipchart či jedno křídlo tabule své teze, pak má každý

z nich 3 minuty na prezentaci (pokud je k dispozici dataprojektor, učitel zvýrazňuje pasáže textu, kterého se právě promluva týká).

8. Žáci diskutují o předložených řešeních a mluví se společně z diskuse pokoušejí vytvořit kompromisní řešení. V průběhu diskuse učitel rozdává PL 2.
9. Učitel ukončí diskusi, zdůrazní žákům, že nešlo o to najít správné řešení, ale řešení přesvědčivé.
10. Učitel upozorní, zda je řešení, které nabídli žáci, konformní s naší ústavou, ukáže příklad konformního řešení (viz PM ...) a pak představí žákům Platónův text, ze kterého cvičení vychází. Upozorní na:
 - a) odlišnost dnešní a starověké organizace posádky lodi;
 - b) odlišnost moderních reprezentativních zřízení a starověkých ústav, zvláště na rozdíl mezi přímou demokracií a reprezentativní demokracií (PM ...);
 - c) Platónovo odmítání politiky.

Až k tomuto bodu musí učitel nezbytně dojít v první dvouhodině, nejdříve lze bod 10. v případě nezbytnosti přerušit po představení textu z Ústavy a ponechat výklad o jednotlivých bodech a) až d) na příště.

Podle svého uvážení zadá učitel na příště dílčí úkoly: každá skupina dohledá určité reálie související s výkladem či zdůvodní, proč určitý dílčí proek řešení není ve vztahu k současnému demokratickému řádu možný; např. proč majitel lodi nemůže být ztotožněn s prezidentem či premiérem (častá žákovská odpověď). Pokud by to považoval za vhodné, může i uvést k promyšlení úkol z bodu 11.

-
11. Zahájení dalšího bloku, žáci jsou rozsazeni jako v prvním bloku. Po stručné rekapitulaci prvního bloku zadává učitel úkol: „Připravte v pěti bodech argumentaci, proč přes Platónovy výhrady stojí zato provozovat demokracii.“ Čas na přípravu deset minut. Body sepište a odevzdejte.
 12. Po uplynutí lhůty – učitel obchází obě skupiny a pomáhá s formulací – oznámí učitel změnu zadání. *Skupiny si prohodí své mluví a mají pět minut na to, aby připravili svého nového mluvího na prezentaci svých pěti bodů.* Povinnou součástí vy-

stoupení mluvčích je kritika tezí druhé skupiny (s mluvčími se předává i oněch pět vypracovaných bodů).

13. Mluvčí prezentují zadané body, při prezentaci se tentokrát smějí obracet o pomoc ke skupině, kterou reprezentují.
14. Mluvčí odpovídají na námitky druhé skupiny. Moderující učitel si poměrně striktně vynucuje krátké a pregnantní formulace otázek i odpovědí. Měl by nenásilně podpořit slabší stranu (mluvčího, pokud tento nedokáže čelit otázkám, či dotazující, pokud s jejich otázkami má mluvčí příliš lehkou práci).
15. Hlasování o pěti bodech, které by si žáci po diskusi zvolili jako pět hlavních argumentů pro demokracii. Hlasuje se veřejně, každý žák má pět bodů, které přidělí pěti argumentům zvednutím ruky při jejich uvedení moderujícím.
16. Reflexe:
 - a) Žáci se seskupí podle toho, jak hlasovali, do pěti skupin a každá z nich zdůvodní zbytek, proč považuje argument, který jim připadl, za významný. Zároveň uvedou, zda jim Platónův text přišel ještě aktuální a v čem. Vstupy jednotlivých skupin by měly přejít ve všeobecnou diskusi o tom, co si žáci ze cvičení odnesli, popřípadě o čem si myslí, že by měli vědět víc.
 - b) Podle úspěšnosti mluvčích a atmosféry ve třídě se hovoří o jejich roli, jak se jí zhostili a co byla silná stránka jednoho i druhého mluvčího. Tuto rozpravu ale učitel zařadí pouze tehdy, pokud si je jist, že ji udrží v rovině, kdy bude oceněn výkon mluvčích. Pokud tuto jistotu nemá, měl by mluvit s mluvčími v soukromí (s oběma najednou), určitě v první řadě pochválit, a pak poradit, co mohu v projevu zlepšit.

Pokud mu to běh přednášeného kursu dovolí, měl by učitel navázat na toto cvičení v následující hodině výkladem o demokracii přímé a reprezentativní, o rozdílu mezi despocií a politickým společenstvím a o občanské svobodě.

Stát a loď

Představ si, že by stát byl lodí. Na lodi pluje majitel, který svého času vybudoval z garáže nadnárodní firmu, dodnes moudrý a okouzlující, ale již starý, trochu nahluchlý, krátkozraký a nevyzná se v navigaci.

Kdesi se uprostřed plavby na širém moři ztratil původní kapitán a námořníci se spolu sváří o to, kdo má dostat jeho místo. Každý z nich si myslí, by to měl být on. Nikdo z nich se ovšem nikdy neučil, jak loď navigovat a jak ji vést, jak velet – tvrdí ovšem, že to není potřeba, a ty, kdo by říkali něco jiného, jsou odhodláni hodit přes palubu žralokům.

Místo své práce běhají za majitelem, podlézají mu, mažou mu med kolem huby, aby právě je jmenoval kapitánem. Když ho ale právě oni nepřesvědčí, pomlouvají a zabíjejí ty, kteří měli úspěch, vyhazují je z lodi, majiteli spoutají ruce a nohy, buď doslova, či omamnými látkami; zmocní se lodi a nechávají jí plout na širém moři nazdařbůh, zatímco předvádějí posádce a pasažérům, jak vše pevně a rozhodně vedou. Vychvalují ty, kdo jim dovedli pomoci, aby se zmocnili lodi. Pokud ovšem strojník či navigační důstojník varují, že docházejí zásoby paliva či že loď pluje na útesy, nadávají takovému člověku do zbabělců a prohlašují ho za zbytečnou přítěž.

Úloha: *Jestliže platí, že můžeme popsat stát jako loď, pokuste se v textu identifikovat jednotlivé role, jak vystupuje ta která osoba či skupina osob v přečteném textu v našem politickém životě? Mluví se v textu o nějakém konkrétním zřízení a pokud ano, o jakém?*

Platón

Obraz lodi

IV/ Dobrá, řekl jsem. Vysmíváš se ještě, když jsi mě uvrhl do tak těžko dokazatelného výkladu! Naslouchej tedy tomu obrazu, abys mohl ještě lépe uvidět, s jakou vytrvalostí já své obrazy dělám. Vždyť zacházení, které nejzdatnější muži musí v obcích snášet, je tak obtížné, že ani neexistuje žádné jiné obdobné jednání; ten však, kdo o tom tvoří obraz, musí jej se-stavovat z mnohých částí a hájit asi tak, jako malíři malující zvířata složená napůl z kozla a napůl z jelena a podobné smíšeniny. Pomyšl si, že by se něco takového dalo – ať už na mnoha lodích, nebo jen na jedné: Majitel lodi vyniká sice nade všemi, kdo jsou na lodi, výškou a silou, ale je nahluchlý, a právě tak vidí jen na krátkou vzdálenost a stejně tak se vyzná v námořnictví; lodníci se mezi sebou sváří o místo kormidelníka, protože si každý z nich o sobě myslí, že kormidelníkem má být právě on, ačkoli se ani nikdy nevyučil kormidelnickému řemeslu, ani nemůže prokázat svého učitele nebo dobu učení, a nadto ještě tvrdí, že tomu se nemusí nikdo učit – ba dokonce jsou ochotni na kusy rozsekat toho, kdo by tvrdil, že se tomu učit musí. Sami pak po celou dobu zasypávají majitele lodi žádostmi a naléhají na něj nejrůznějšími způsoby, aby kormidlo svěřil právě jim; jindy však, když ho sami nepřesvědčí, a jiní ho přesvědčí více, pobijí nebo vyhazují z lodi ty, kteří měli úspěch, a samému majiteli spoutají nohy mandragorou, medovinou nebo něčím podobným; potom řídí loď v pití a hodování, přitom spotřebovávají zásoby a plují tak, jak je to pro takové lidi přirozené. Nadto vychvalují a nazývají schopným plavcem, schopným kormidelníkem i znalým řízení lodí toho, kdo by jim dovedl pomoci, aby vládli lodi – ať už by jejího majitele přesvědčili, nebo donutili – kdežto tomu, kdo takový není, spílají jako nepotřebnému. O skutečném kormidelníku však nemají ani potuchy, že se musí nezbytně starat o roční dobu, o počasí, oblohu, hvězdy, větry

a o všechno, co patří k řemeslu, chce-li být opravdu tím, kdo loď řídí, a že musí umět kormidlovat, ať si to někteří přejí, nebo nepřejí; podle jejich domněnky je možno spolu s ovládnutím lodě ovládnout zároveň i znalosti jak loď řídit. Kdyby tak tomu bylo na lodích, nemyslíš, že by ve skutečnosti toho, kdo by byl opravdu pro kormidelnictví způsobilý, nazývali plavci na takovýchto lodích prorokem počasí, mluvkou a budižkničemu?

Platón, *Ústava*, VI. kniha, 488a–489 a, č .p. Praha 1993, s. 277–278

Pomocný materiál k „Obrazu lodi“ (PM)

Výchozí text cvičení vznikl jako přepsání slavného obrazu lodi v Platónově Ústavě. Původní text se průměrnému středoškolákovi četl přeci jen hůře, navíc ho rozptylovaly rozdíly, byť snadno vysvětlitelné.

Kromě zjednodušení jazyka textu došlo k následujícím aktualizacím:

V Platónově době sdíleli pravomoci dnešního kapitána dvě osoby. Kormidelník, odborník na mořeplavbu a navigaci, a majitel lodi, který obvykle na lodi cestoval a který rozhodoval v těch záležitostech, které odpovídají dnešním personalistickým a správním pravomocem kapitána.

Jestliže jsme nahradili Platónova kormidelníka, který na lodi velel a udržoval řád, kapitánem, bylo nutné mírně upravit i Platónův popis majitele lodi. Ukázalo se však, že taková úprava vyvolává ve středoškolských čtenářích představu moderní lodi a že se pak zbytečně nechávají rozptylovat technickými podrobnostmi platónského podobenství. Proto je stávající převyprávění méně věrné Platónovu textu, čtenáři se v něm však orientují a lépe se soustředí na zadaný úkol.

Nicméně jaký má smysl upravovat klasický text, proč raději nenapíšeme vlastní? Dokonce i upravovaný text zachovává určitou odlehlost dávného a dnešního pohledu na politický život, usilovali jsme o to, aby v tomto ohledu tratil co nejméně. A mimoto přecházíme co nejrychleji (v kroku 10) k využití původního textu.

Časová odlehlost původního textu nám umožňuje převést vášně a střety, které nutně souvisejí s politikou a rozpravou o ní, do zprostředkované polohy. Neutlumíme je tak, ale odstíníme, diskuse potom probíhá sice stále s vypjatým osobním nasazením účastníků, ale bez zaslepujících aktuálních vášní.

Tomu odpovídají i postupy, kterými rámcujeme diskusi. Zde vyžaduje zvláštní pozornost role, kterou přijímá učitel a výběr mluvčích.

I. Role učitele a střídání mluvčích

Učitel působí po dobu celého cvičení ve dvou funkcích, které je vhodné odlišovat. Vystupuje:

- a) v roli *přednášejícího učitele* – to když po shrnutí vstupu žáků vykládá o historických reáliích antické politiky, o Platónovi, jeho odmítnutí politiky a souvislosti Ústavy s attickou komedií, když interpretuje původní úryvek z Ústavy a také když vykládá schematismus současného pojetí vztahu lidu a vlády.

Tyto vstupy „učitele“ by měly být jasně ohraničeny, buď přímo uvozovacím návěštím („Teď budu chvíli přednášet...“ apod.), anebo jen nonverbálně chováním učitele, zaujetím místa u tabule či flipchartu a uchopením ukazovátka či fixu. Projev by měl být důrazně civilní.

- b) v roli *moderátora* – v této roli zadává instrukce, hlídá časový průběh cvičení a určuje změny rytmu, vyslýchá mluvčí, řídí diskusi a tlumí konflikty.

V této roli by měl učitel minimálně uplatňovat vlastní autoritu, žáci by měli důrazně vnímat, že role je hraná. S úspěchem lze použít verbálně deklarované střídání „masek“, nejlépe vypůjčených z dobových reálií:

„Teď jsem dědek Lid a chci po vás, milí lodníci...“

„Jsem deus ex machina čili bůh na mašině a jsem tady od toho, abych posunul děj. Takže to bude takhle...“

Teatrální masky přitom umožňují udržet odstup a dát v diskusi průchod emocím, ovšem ztišeným do modu „jako by“, do situace hry. Proto je na místě, aby moderátor zároveň s vlastní maskou přiděloval i masky žákům (lodníci, lidé na agoře, publikum apod.) a aby případně naznačil i situační kulisy.

Výběr a střídání mluvčích

Úspěch cvičení závisí do značné míry na obou mluvčích. Přitom by ale jejich výběr neměl být zcela očekávatelný na základě vzájemné zkušenosti, kterou spolu učitel a žáci mají. To by mohlo působit nemotivujícím dojmem a cvičení by se mohlo zvrhnout v představení tří herců a pasivního publika. Zkuše-

nost s konkrétní skupinou žáků by měl učitel využít k tomu, aby vyloučil extrémny. Na jejím základě volí také jednu proceduru výběru:

a) Mluvčího si vybírá sama skupina

Výhody:

motivace skupiny a její případná loajalita k takto vybranému mluvčímu;

Nevýhody:

- riziko obětování nejslabšího kusu, t.j. mluvčím je zvolen ten, kdo nedokázal odporovat, jenže to také znamená, že si nedokáže ve skupině vydobýt autoritu k funkci mluvčího nezbytnou;
- riziko třídního šaška; volba příliš exhibicionistického mluvčího klade vysoké nároky na moderátora, zároveň může vyvolávat příliš výraznou asymetrii ve vztahu k druhému mluvčímu;
- časové riziko; výběr mluvčího může skupině trvat relativně dlouho.

Pokud je učitel přesvědčen, že rizika zvládne, pak je tato forma výběru nejvhodnější.

b) Mluvčí vybírá (poučená) náhoda

Mluvčí stanoví učitel na základě odpovědi na nějakou otázku. Tato otázka by neměla být tak těžká, aby se měli jednotliví členové skupin důvod domnívat, že oni by na nedokázali odpovědět. Není potřebné, a dokonce ani není příliš žádoucí, abychom dopředu upozorňovali na to, že otázku použijeme k výběru mluvčího. V případě, že nám tento výběr neposkytl na poprvé přijatelné kandidáty, klidně proceduru zopakujeme.

Účel tohoto postupu není manipulovat žáky, aby se domnívali, že učitel se nepodílel na výběru mluvčích, opět jde o to, aby svévole výběru byla odstíněna a nevyvolávala bezprostřední emotivní reakce, nikoliv o její popření.

c) Mluvčí vybírá učitel

Nespornou výhodou je rychlost a operativnost výběru. Zároveň je tento postup velice náročný, protože vyžaduje, aby učitel svoji volbu žákům přesvědčivě „prodal“.

Střídání mluvčích

V ideálním případě se mluvčí v průběhu cvičení nemění. Mohou však selhat a nezvládat svoji roli. Na učiteli je, aby postřehl toto selhání dříve, než si ho plně uvědomí žáci. V takové situaci nezbyvá než mluvčí vyměnit. Musí se to však odehrát velice opatrně, bez ponížení dosavadních mluvčích. Proto doporučujeme dodržet tyto zásady:

- Při sdělování instrukcí žákům nikdy neuvádíme, zda jsou mluvčí vybíráni na jedno vystoupení či na celou dobu cvičení.
- Vždy musíme vyměnit oba mluvčí, byť by selhal pouze jeden z nich, a ať by byl ten druhý sebelepší.
- Pokud jsme nevolili variantu „Rady“ (viz níže), chováme se po zbytek cvičení k prvním mluvčím jako k těm, kdo získali zkušenost navrch a kdo lépe než ostatní vidí, co dělají jejich následovníci.

Samotnou výměnu můžeme udělat dvěma způsoby. Pokud se selhání mluvčího projevilo ihned, chováme se, jako bychom od počátku plánovali *výměnu mluvčích po každém vystoupení*. Tato varianta není příliš výhodná, protože nám narušuje dynamiku vztahu uvnitř jednotlivých skupin.

Varianta „Rady“ nás nenutí k tak časté obměně mluvčích a zároveň nám poskytuje opěrný bod pro případ, že potřebujeme posílit či utlumit vztah mezi oběma skupinami.

Rada

Vytváříme ji v případě potřeby, tvoří ji bývalí mluvčí spolu s moderátorem a přesouváme na ni část moderátorských povinností. Hlídá mluvčím čas, rozhoduje spory mezi mluvčím a jeho skupinou, vystupuje jako porota při rozhodování o vystoupení mluvčích.

Rada je použitelná v případech, kdy potřebujeme uplatnit „vykopnutí směrem nahoru“. Kromě řešení situace selhavších mluvčích nám umožňuje řešit problémy s příliš výraznými osobnostmi ve skupině, které neumožňují mluvčímu, aby se prosadil. V tomto případě tvoříme radu z nich, ovšem opět symetricky, to jest doplňujeme tak, aby byl stejný počet z každé

skupiny. Protože lze očekávat, že takto vybraní radní nebudou mít problém s tím, aby se prosadili, přesuneme na ně v druhé části bloku maximálně tíhu moderování.

Rada by neměla být ustanovena ze začátku, měla by fungovat jako určité záložní řešení pro vedoucího cvičení. Od počátku s ní můžeme pracovat tehdy, pokud by nám vycházely po rozdělení skupiny příliš velké. Avšak toto řešení je nouzové.

II. Interpretace postav

Žáci téměř vždy identifikují tyto subjekty:

- a) Majitel lodi;
- b) Kapitán;
- c) Lodníci.

Méně často věnují pozornost

- d) Posádka;
- e) Pasažéři;
- f) Strojník a navigační důstojník.

ad a) Majitel lodi

Správná odpověď je lid. Lid je „vlastníkem“ státu, všechna moc pochází z lidu. Tato odpověď nebývá častá, protože současná střední a starší generace přenesla i na mládež určitý odpor, který si přinesla z komunistického režimu ke slovu „lid“, tehdy překroucenému a ideologicky nadužívanému a zneužívanému (v duchu staré anekdoty: *„Lid pracuje a obětavě buduje socialismus, lid je uvědomělý, zatímco lidi na to vše s...ou.“*).

Relativně častá je ovšem odpověď, která nahrazuje slovo „lid“ opisem. „My občané“, „společnost“ apod. Relativně často je „lid“ redukován na tu svoji funkci, v níž uplatňuje své rozhodování o správě země, a majitel lodi bývá identifikován jako „voliči“. Všechny tyto odpovědi jsou pochopitelně správné, ovšem učitel by měl při jejich komentování pojem „lid“ připomenout.

Nejčastější špatné odpovědi se vážou k nejvyšším ústavním činitelům, prezidentovi (*„který přece jmenuje vládu...“*) a k premiérovi (*„který vládu řídí...“*). Vyskytla se i odpověď „vítěz voleb“.

Při komentování podobných odpovědí musíme mít na paměti, že majitel je první role, kterou žáci identifikují, a slovo „role“ je svádí k tomu, aby hledali politickou funkci vykonávanou osobou. Přesto však musíme v komentáři zdůraznit mylnost podobné interpretace, stát není kořist, kterou by získal vítěz volebního boje (odpověď „vítěz volebního boje“, ale odpověď „premiér“) a demokratický stát nemůže být nikdy plně reprezentován jednou osobou (odpověď „prezident“). Taková odpověď by byla snad případná, pokud by se místo o prezidenta jednalo o absolutistického panovníka, který je považován za ztělesnění své země a může s jistým právem prohlašovat „Stát jsem já“ (Ludvík XIV.).

Platónův popis lidu jakožto starého, nahluchlého a snadno ovlivnitelného muže, který si ale zaslouží pro své někdejší činy a poctivě vydobyté postavení úctu:

a) vyjadřuje faktickou obtíž lidu jako suveréna; nemůže vládnout přímo, a to ani v athénské přímé demokracii ne. Ti, kdo se živí prací, nemají čas běhat denně na sněm, jsou často politicky neinformovaní, protože nemají kdy se zabývat politickými věcmi do hloubky a ani je k tomu v běžném provozu nic netáhne. Teprve ve zlomových situacích vystupuje lid aktivně a většinou velmi obětavě. V denním provozu mluví jeho jménem různí demagogové, političtí předáci, kteří myslí nejprve na sebe, a pak teprve na obecný zájem.

b) vychází z Aristofanovy jevištní personifikace Lidu (viz příloha 1)

ad b) Kapitán

Nejsložitější figura vůbec. U Platóna by bylo možné jeho analogii (kormidelníka) případně ztotožnit s těmi, kteří vládnou v aristokracii, těmi nejlepšími či lépe těmi, kteří usilují o to, aby byli tím nejlepším pro obec. V současnosti by nejprůpadnější odpovědí bylo „prozíravá a odpovědná vláda“, popřípadě je přijatelná častá odpověď „premiér“, ovšem musíme v lepším případě žáky doplňujícími otázkami dovést k tomu, že premiér funguje jako pars pro toto za odpovědnou vládu, v horším to musíme říci sami v komentáři.

Nicméně příměr zde kulhá, od současného politika neočekáváme odbornost v řízení neskonale složitého zařízení zvaného stát, spíše schopnost zohledňovat různé protikladné zájmy a problémy. V určitém smyslu by proto měla být odpověď složitější, totiž „prozíravá a odpovědná vláda spolu s vysoce kvalifikovanou a odpovědnou státní administrativou“. Pro čtenáře knihy Ano, pane ministře, nejen ministr James Hacker, ale také státní tajemník sir Humphrey Appleby pokud by, řečeno jazykem těchto půvabných knih, „*dělali to, co si myslí, že by chtěli, abychom si ostatní mysleli, že oni dělají*“ (Jonathan Lynn, Anthony Jay; *Jistě, pane ministře*. Praha: Aurora, 2002 nn.).

ad c) Lodníci

Tuto skupinu rozpoznávají žáci nejspolehlivěji a v masivní většině případů identifikují sváříci se lodníky jako politiky anebo politické strany.

ad d) a e) Posádka a pasažéři

Funkce obou je pasivní, představují nemobilizovanou veřejnost, adresáta všech ideologických a dalších skopičin „předáků obce“. Bývá však docela zajímavé, co o těchto figurách žáci vymyslí, kupodivu je nepřecházejí mlčením zdaleka tak často, jak by si to zasloužily.

ad f) Strojník a navigační důstojník

V Platónově textu k nim nemáme přímou analogii, ale vyrůstají z ducha Platónovy věty: „*Nadto vychvalují a nazývají schopným plavcem, schopným kormidelníkem i znalým řízení lodi toho, kdo by jim dovedl pomoci, aby vládli lodi – ať už by jejího majitele přesvědčili, nebo donutili –, kdežto tomu, kdo takový není, spílají jako nepotřebnému.*“

U žáků vzbuzují tyto varující „schopní plavci“, strojníci a navigátoři, dosti živý interpretační zájem a také sympatie. Čtou je jako „nezávislé experty“, „akademickou obec“, opakovaně se vyskytla i jejich interpretace jako „občanské společnosti“. V tomto případě bývá také nejčastěji prolamovaná určitá rovina abstrakce a objevují se konkrétní určení typu: „ti, co varují před globálním oteplením“.

Učitel by měl – pokud ho nezahledli žáci – upozornit na motiv, který nalezneme už v původním Platónově textu a který

byl ve výchozím PL 1 ještě zdůrazněn. Politici nezvažují varování, která jim experti adresují, v rovině pravdivé/nepřavdivé či s ohledem na životní důležitost sdělení – loď bez paliva a zásob by buď ztroskotala, či by její osazenstvo včetně politiků zašlo žízni a hladu. Přesto politici neberou varování na vědomí, vybírají z různých zpráv expertů jen ty, které jsou pro ně politicky prospěšné a upevňují jejich moc. Oblast, ve které by měly platit důkazy a argumenty, přezkoumatelná a doložitelná správnost postupů ad., převádějí politici na oblast mínění a sdělují, že „*souvislost vyšší míry onemocnění rakovinou s měkčí normou upravující výskyt karcinogenních látek v potravinách je věcí názoru, a oni že tento názor nesdílejí*“ (Obávám se, že každý čtenář si za tento nehorázný, leč díky bohu fiktivní výrok, dokáže dosadit podobnou, bohužel nefiktivní a aktuální nehoráznost, kterou zaslechl minulý či předminulý týden z úst některého z českých či světových politiků – M. P.)

III. Zda se mluví v textu o nějakém zřízení, a jakém?

Nejčastější odpověď na tuto otázku bývá, že ano, a to že o demokracii.

Z pohledu Platónovy Ústavy by byla tato interpretace mylná. Platón důsledně odmítal politiku jako takovou a pokoušel se zavést zřízení, které by bylo založeno nikoliv na přesvědčení (o které jde v politice), ale na pravdě (o kterou jde ve filosofii).

Nejlepší by bylo takové zřízení, ve kterém by vládli ti nejlepší, vzdělaní v umění múzickém i gymnastickém, ve prospěch obce. Toto zřízení by mělo být zváno aristokracií, vládou nejlepších. Ovšem takové zřízení v sobě má zakódován vlastní úpadek a roztáčí se s ním začarovaný kruh úpadku obce.

Aristokracie po určité době upadá v timokracii, vládu cti, či lépe ctižádosti. Aristokraté neplodí totiž vždy stejně dobré děti, jako jsou oni sami, a ty pak dosazeny do úřadu zanedbávají úsilí o vlastní ctnost, aby usilovali jen o uznání své výjimečnosti, své cti. Nutně mezi nimi dochází k hádkám a svárům, v nichž nejsou nejspěšnější ti, kdo jsou nejlepší, ale ti nejneurvalejší. Je otázkou času, než se prosadí nejúčinnější zbraň v takovém potýkání o výsady, totiž peníze. Z timokracie, vlády cti, se tak

stává oligarchie, vláda bohatých. V oligarchii se ovšem dbá o to, co je ctěno, a nikoliv o dokonalost; bohatí, změkklí přepychem a zahálkou, nevynikají nijak nad chudé a není proč by proto chudí snášeli jejich vládu a aroganci. Oligarchie, bohatí, se tak nutně střetne s těmi, kdo usilují o vládu lidu, o vládu chudých. Vzniká demokracie.

Demokracie přináší dar nad míru cenný, svobodu. Bohužel ji však není schopna udržet, protože majetek si nadále uchvacuje jen malá skupina, která navíc vesměs nepřispívá k prospěchu obce. Roste napětí, a lid hledá záštitu před arogancí zkorumpovaných a chamtivých předáků obce. Aby zachoval to, co si vydobyl, ustanovuje z výtečných mužů ochránce, kterému svěřuje stále větší pravomoci. Platón líčí v několika úderných větách nutnou přeměnu takového muže, byť by byl sebelepší a měl sebeupřímnější zájem o prospěch obce, v tyrana. Svoboda se tak převrací v nejhorší otroctví.

Východisko z bludného kruhu Platón viděl pouze ve zrušení stávajícího polického života, v nahrazení politiky vládou filosofů. Tu si představoval jako velmi ponuré kasárenské zřízení, v němž vytrhl, alespoň s ohledem na vládnoucí třídu strážců, zlo opravdu z kořene, zakázav jim soukromý majetek a přikázav společné sdílení žen. Pro jistotu vyhnal ze své vysněné obce básníky.

Srov. schéma 1 – Platónův bludný kruh politického úpadku a schéma 2 – aristotelské rozdělení ústav (forem vlády).

Nicméně jakkoliv jsou nectnosti, které Platón popisuje, nectnostmi politiky vůbec, přeci přijímají podobu nectností demokracie – Platón psal v Athénách, ve kterých se sice svářila demokratická a oligarchická strana, – zažil dokonce oligarchický převrat po konci peloponéské války a proslule odpornou vládu třiceti (byl v ní i Platónův strýc Kritiás) – které ale zůstávaly bytostně demokratické. Psal o těchto demokratických Athénách a pro tyto Athény.

Platón a attická komedie

Platón v Ústavě používá řadu podobenství. Většinou jsou původní, za některá však vděčí bohatě rozvinuté kritice a zvláště

sebekritice athénské demokracie a politického života, jak je znal z athénských komedií. V Aristofanově komedii Jezdci nalezneme obraz Lidu nápadně podobný tomu, se kterým se setkáváme v Platónově Obrazu lodi.

Jezdci – jedna z jedenácti zachovaných Aristofanových her. Byla poprvé hrána roku 424 př. n. l., uprostřed peloponnéské války. Stářím zblblý Lid se dostane pod vliv svého prohnaného otroka Paflagona, který zjevně představuje karikaturu demagogického politika Kleóna, jenž po Perikleově smrti získal v Athénách výrazný vliv a který mařil pokusy o mír. V Aristofanově komedii Paflagona odstraní jelitář Agorakritos. Ten ovšem musí Paflagona porazit na jeho vlastním poli, tedy ještě sprostotou, bezostyšností a pochlebováním. Když vystrnadí Paflagona, Agorakritos Lid omladí a tomu se vrátí rozum a vtip.

Sluha představuje Lid obecnstvu:

Nuž pozor! Máme pána, zlostného
a hrubých mravů, jenž si cpe rád břich.
Je to pan Lid. Je rodem ze Sněmova
a nedoslýchá, dědek mrzutá.
Ten o minulém trhu otroka
si koupil, Paflagona jircháře,
a to je praničerný, podlý chlap.
Jak poznal slabé stránky starcovy,
ta paflagonská kůže, k pánovi
se vetřel, měl se k němu, lísal se
a pochleboval, řízky z koží svých
ho podváděl a takto mluvil s ním:
„Ach, pane Lide, dost už práce dnes,
jdi do lázní, pak za stůl zasedni
a papej, bumbej a ber diety!
Chceš večeričku?“

Aristofanes, Jezdci, s. 22

Lid je omlazen po vítězství jelitáře Agorakrita (ve Stiebitzově překladu Trhoslava) a podepisuje mírové smlouvy:

JELITÁŘ

Já v kouzelném kotlu jsem převaril Lid
a z ošklivce učinil krásným.

NÁČELNÍK SBORU

A kdepak je nyní, smím-li se ptát,
ó tvůrce myšlenek skvělých?

JELITÁŘ

On bydlí v bývalých Athénách zas,
jež věnec z fialek zdobí.

NÁČELNÍK SBORU

A smíme ho uvidět? Jaký teď je a jaký má na sobě ústroj?

JELITÁŘ

Je takový, jako když s Aristeidem
a Miltiadem kdys jídal.

Hned spatříte jej – už zaskřípal čep –
a brána se otvírá, vizte!

Nuž zavýskni, zajásej radostně vše!

Hle, bývalé Athény slavné
a obdivu hodné, jež velebí zpěv,
se zjevují, Lidu to sídlo!

NÁČELNÍK SBORU

Ó Athény, fial jež zdobí květ,
vy skvělé, závisti hodné,
ó přijměte toho, jenž Reků všech
i této země je pánem!

*Z domu vychází Lid, omládlý, v slavnostním starodávném rouše. Za
ním jeden ze sluhů, jenž nese jiné roucho*

JELITÁŘ

Zde vidíte jej jak za dávných dob!

Má ve vlasech cikádu zpěvnou
a nepáchne špínou ulic: jen mír
a myrhu je cítiti z něho.

NÁČELNÍK SBORU

Buď pozdraven, vladaři Reků, buď zdrav!

My všichni se radujem s tebou.
Hle, takto jsi hoden otčiny své
i vítězství u Marathónu!

LID *k jelitářovi*

Ó drahý Trhoslave, předstup blíž! Jak jsem ti vděčen, žes mě omladil!

JELITÁŘ

Vždyť ani nevíš, jakýs býval dřív,
jaks jednal, ubožáku! Kdyby sis
byl toho vědom, zbožňoval bys mne!

LID *zkroušeně*

A jak jsem jednal, jaký býval, mluv!

JELITÁŘ

Když někdo ve sněmu tě oslovil:
„Ó Lide, miluji tě, mám tě rád,
já jediný se starám o tebe
a radím k tvému dobru –“, stačila
ta krátká řeč, a hned byl celý pryč
a vztyčils pyšně hlavu vzhůru.

LID

Já?

JELITÁŘ *přikyvuje*

A on tě oklamal a ztratil se!

LID

Co pravíš?

Tak se mnou jednali, a já byl slep?

JELITÁŘ *přikyvuje*

Ba, uši tvé se roztahovaly a stahovaly jako slunečník.

LID

Tak stár jsem byl a tak jsem zpitoměl?

JELITÁŘ *přikyvuje*

A vždy když mluvili dva řečníci, z nichž jeden radil lodi
stavěti

a druhý zase všechny peníze
dát lidu na diety sněmovní
a porotní, tu vždycky druhého
jsi nechal zvítěziti nad prvním.

Co skláníš hlavu? Jenom pěkně stůj!

LID

Ach, je mi stydno, jak jsem chyboval!

JELITÁŘ

Ty nejsi přec tím vinen, netrap se:
jsou vinni ti, kdo tě tak šálili.

LID

Já bloudil dlouho, klamat jsem se dal
a zestárl jsem v podvodu a lsti
a prospěchářství. Tys mě omladil
a krásným učinil, jak jsem byl dřív.
Ó, jak jsem šťasten, že se vracejí dni mého mládí, doba slá-
vy mé!

Jelitář mu podá židli,

Lid usedne

JELITÁŘ

Co řekneš teprv, až ti předvedu
tvé Smlouvy míru! *Volá do domu*
Smlouvy, rychle sem!

Z domu vystoupí několik dívek

LID

Óh, ty jsou krásné, Die přemocný!

K jelitáři

Rci, smím je ihned lektifikovat?

A jaks k nim přišel?

JELITÁŘ

Bídny Paflagon

je skrýval, aby ses k nim nedostal.

A já ti je teď dávám: vezmi je

a jdi se s nimi kochat na venkov!

LID

A jak chceš Paflagona potrestat,
že natropil mi tolik zlého?

JELITÁŘ

Jak?

Nechť převezme teď moje řemeslo:

ať jelitáři sám kdes v předměstí,

psí maso míchá s masem osličím

a zpit se handrkuje s běhnami

a pije z lázní vodu špinavou!

LID

Toť dobrý nápad, to si zaslouží!

A tebe za to na radnici zvu,

bys převzal místo toho zlosyna.

Bere od sluhy roucho a podává je jelitáři

Zde vezmi toto roucho slavnostní

a pojď!

Jelitář shodí svůj Plášť a oblékne si darovaný

LID směrem k Paflagonovi, ukazuje na jelitářův stolec

A jemu dejte tenhle krám

a odveďte ho odtud tam, kam patří!

Paflagon, přes něhož přehodí sluha Lidu plášť jelitářův, sbírá jelitářovy věci a ujímá se jeho stolku, zatím co Jelitář s Lidem odcházejí, jsouce provázeni dívkami a sborem.

Aristofanes, Jezdci (1940, s. 68–72)

Citováno podle Aristofanes, Jezdci - Žáby(1940) v překladu Ferdinanda Stiebnitze.

Obraz demagoga, který se pro získání vlivu na Lid snižuje k nejubožejšímu posluhování, jak se s ním setkáváme v předchozích úryvcích Aristofanovy komedie (ale i v dalších dílech tohoto autora) inspiroval Platóna při popisu sofistů:

„Každý z těchto soukromě pracujících za mzdu, které lid nazývá sofisty a považuje za své soky, neučí ničemu jinému než těm zásadám davu, na nichž se sjednocuje, kdykoli se shromáždí - a to nazývá moudrostí. Je to stejné, jako kdyby někdo porozuměl pudům a žádostem velkého a silného domácího zvířete - odkud je třeba k němu přistoupit, kde je možno se ho dotknout, kdy a z jakých příčin se buď hodně mrzí nebo se líbí, jaké zvuky a při čem má ve zvyku vydávat, při kterých zvucích jiných zvířat se uklidňuje, anebo naopak divočí - a když by se tomu všemu ve styku s ním za dlouhou dobu naučil, nazval by to moudrostí, dal by tomu jako určitému řemeslu systém a začal by tomu vyučovat. A protože by po pravdě řečeno z těchto zásad a tužeb neznal nic - ani co je krásné, co škaredé, co dobré, co špatné, co spravedlivé, co nespraved-

livé, nazýval by tohle všecko ve shodě s míněním toho velkého zvířete: všechno, z čeho by se těšilo, by zval krásným, všechno, proč by se mrzelo, špatným, a neměl by v těchto věcech žádného zdůvodnění. A tak by nutné věci nazýval spravedlivými a krásnými, avšak přirozenou podstatu nutného a dobrého a to, čím se od sebe ve skutečnosti odlišují, by nerozpoznal ani sám, ani by to nebyl s to ukázat jinému. A takový by se ti, při Diovi, nezdál být prazvláštním vzdělavatelem?”

Platón, Ústava, VI/493 a–d, č. p. Praha, 1993, s. 285

Tři slovníková hesla k připomenutí známého

Aristofanes (řecky Ἀριστοφάνης) * před 445 př. n.l., † po 385 př. n.l., Athéňan, nejznámější autor staré attické komedie, zachovalo se od něj 11 her psaných v tehdejší lidovém athénské jazyce, vedle Jezdců (viz příloha ...) patří Archáňané (r. 425 př. n. l), Mír a Lýsistrata (Ta, která rozpouští vojsko) ke hrám, ve kterých se snoubí ostrá politická satira s touhou po uzavření míru ve vleklém athénsko-sparském konfliktu.

Mír; 421 př. n. l. – athénský sedlák Trygaios vysvobodí bohyni míru, kterou uvěznil bůh války v jeskyni. Ἀριστοφάνης Lýsistrata; 411 př. n. l. – osnovatelka spiknutí žen v celém Řecku, které odpírají, svádějice je přítom co nejrafinovaněji, mužům sex tak dlouho, až je donutí uzavřít mír.

K odmítnutí politických poměrů v Athénách a stávajícího společenského řádu náleží dále:

Ptáci; 414 př. n. l. – Pisthetairos a Euelpidés založí s ptáky mezi zemí a Olympem ideální město Kukačkov nad Mraky.

Ženský sněm; 389 př. n. l. – ženy převzou moc, zruší soukromé vlastnictví a zavedou volnou lásku.

Plútos (Bohatství) 388 př. n. l. – Athéňan Chremylos vyléčí slepého Plútóna, boha bohatství, a ten začne rozdělovat majetek spravedlivě.

Ve Vosách (422 př. n. l.) karikuje sudičství Athéňanů, Ženy o Thesmoforiích (411 př. n. l.) a Žáby (415 př.n.l) jsou literárními satirami věnovanými athénským autorům tragédii, Oblaka (415 př. n. l.) jsou žíravou satirou tehdejších athénských učitelů

moudrosti, sofistou, ovšem Aristofanes jako jejich představitele vybírá Sókrata.

Aristofanes byl nesporně konzervativní ve svých literárních postojích a ostře napadal demagogické politiky. Bývá proto někdy považován i za politicky konzervativního a inklinujícího k oligarchii. To se ovšem neslučuje ani s jeho utopickými vizemi v Ženském sněmu a Ptácích, ani s jeho tvrdým odmítáním podceňování a pokořování žen. Konečně o poměru Aristofana k demokracii vypovídá bez potřeby komentáře závěr Jezdců, citovaný výše.

Platón (řecky Πλάτων, latinizovaný tvar *Plato*, užívaný dnes v anglosaském prostředí) * 427 př. n.l. v Athénách, †347 př. n. l. v Athénách, žák Sókratův, učitel Aristotelův, jeden z nejvýznamnějších filosofů; založil filosofickou školu, která byla nazvána Akademia, protože sídlila za hradbami Athén v sousedství posvátného háje zasvěceného héroovi Akademovi.

Platón vytvořil učení o ideách, proti proměnlivému světu zdání stojí svět idejí, na nějž se duše rozvzpomíná, aby tak rozeznávala jednotlivá jsoucna na zemi. Ideje jsou hierarchické, nejvyšší je idea dobra a pravdy.

Zcela převažující část Platónova díla tvoří dialogy (32 dialogů), v nichž zpravidla vystupuje jako určující postava Platónův učitel Sókrates; dialogická forma výkladu filosofie odpovídá Platónovu přesvědčení, že psaným textem lze pouze obracet čtenáře k filosofii a uvádět ho k ní, vlastní filosofické vzdělání že je však možné jen jako přeskočení jiskry od duše k duši, systematický výklad filosofie tak není pravděpodobně možný, a jistě ne žádoucí. Zbytek Platónova díla představuje sbírka dopisů (13 dopisů) a Obrana Sókratova, sestávající ze tří fiktivních Sókratových fiktivních řečí před soudem.

Rozlišení díla na rané, střední a pozdní období nevychází z nějaké doložené chronologie, nýbrž je vyvozováno z obsahu a formálního rozboru Platónových textů, bývá někdy variováno, či přímo odmítáno.

Rané období: Obrana Sókratova, Kritón, Charmidés, Lachés, Lýsis, Eutyfrón, Menexenos, Hippias menší, Hippias větší, Ión;

Přechodné období: Gorgias, Prótagoras, Menón, přitom poslední jmenovaný dialog bývá již někdy počítán ke střednímu období;

Střední období: Eutydemos, Kratylos, Faidón, Faidros, Symposium, Ústava, Theaitétos, Parmenidés;

Pozdní období: Sofistés, Politikos, Filébos, Timaios, Kritias, Zákony.

Dopisy

Paginace Platónova díla vychází z prvního tištěného vydání z roku 1578, marginální čísla a písmena v následných edicích odkazují k této třísvazkové edici, kterou vydal humanista Stefanus.

Ústava (πολιτεία, politeia, v řečtině toto slovo znamená jak ústavu obce, tak obci samotnou): jedno z nejvýznamnějších a nejvlivnějších Platónových děl a také jedno z nejvýznamnějších děl filosofické tradice vůbec; její vznik se datuje kolem roku 370 př. n. l. Sepsána ve formě platónského dialogu s ústřední postavou Sókrata hledá Ústava v deseti knihách odpověď na otázku: „Co je to spravedlnost?“

Platón podal v Ústavě klasické vyjádření helénského pojetí spravedlnosti, náleží ke ctnostem dobře spravované obce a právě v pospolitém, politickém životě lidí se ustanovuje (srov. II, 368a–369b, 91–93). Toto pojetí sdílel s Platónem Aristoteles a mnozí další řeční a latinští autoři, Platón však oproti nim byl přesvědčen, že spravedlnost nelze dostatečně zajistit ve stávajících zřízeních a se spravedlivého uspořádání, totiž toho, ve kterém se každý jednotlivec „*stará jen o jednu věc z těch, které se týkají obce, a to o tu, pro niž je jeho přirozenost nejprůhodněji uzpůsobena*“ (IV, 433a, 194), může dosáhnout pouze v obci vytvořené nově na základě pravdivého poznání.

Tuto spravedlivou obec by chránili strážci, z nichž by byli vybíráni ti nejmoudřejší, aby se stali filosofovyvládci. Uspořádání obce odpovídá uspořádání lidské duše, vládci-filosofové jsou ti, u nichž převažuje rozumová část duše, strážci pak ti, u nichž jsou v rovnováze a zároveň se podporují dvě složky duše, totiž rozumová a vznětlivá, obě jsou uváděny do harmonie dobrou

výchovou, sestávající z vyváženého vzdělání múzického a gymnastického. Třetí část duše, část žádostivá, převládá u těch, kteří se starají o obživu a majetek, řemeslníků a rolníků.

Platónova ideální obec jednoznačně upřednostňuje zájem celku před jednotlivcem; výsadní třída strážců je v zájmu obce velmi omezena v osobním životě – nesmějí nic vlastnit a nesmějí zakládat rodinu, ženy a děti jsou společné.

Pro trvalost a spravedlivé uspořádání obce byl Platón ochoten vyhnat ze své ideální obce básníky.

Jakkoliv je ústředním tématem Ústavy spravedlnost a obec, vyjádřil v ní Platón i zásadní principy ontologické, obraz jeskyně v VII. knize je nejkomentovanějším výkladem jeho koncepce idejí a koncepce dobra a pravdy.

Citace v závorkách – římská číslice označuje knihu, následuje standardní paginace, poslední číslo odkazuje stránku českého překladu Ústavy z pera Radislava Hoška (Praha, 1993)

Literatura:

ARISTOFANÉS (1940). *Jezdci – Žáby*. Přel. Ferdinand Stiebnitz. Praha: Melantrich.

LYNN, Jonathan, JAY, Anthony (2002). *Jistě, pane ministře*. Přel. Jan Klíma. Praha: Aurora.

PLATÓN (1993). *Ústava*. Přel. Radislav Hošek. Praha: Svoboda-Libertas.

Kontakt na zástupce autorů:

PhDr. Martin Profant

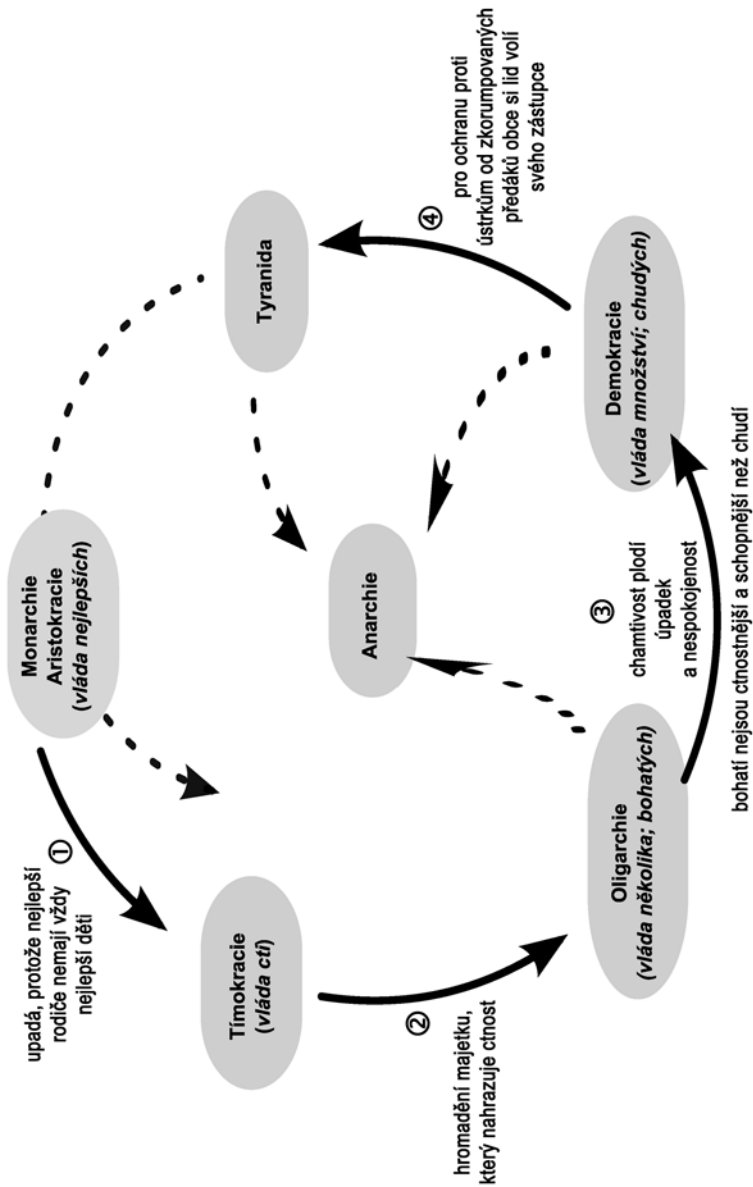
Filosofický ústav Akademie věd ČR

Jilská 1

110 00 Praha 1

e-mail: martin.profant@seznam.cz

Přílohy:



Platónův bludný kruh politických zřízení

1. „Budou spojovat nevěstu s ženichy v nepravý čas, a děti nebudou dobré ani svou přirozenou podstatou, ani svým osudem. Jejich předkové dosadí nejlepší z těchto potomků. Ti nás však začnou ... sotva nastoupí do mocenského postavení svých rodičů, nejprve zanedbávat, třebaš by byli strážci, tím že si začnou méně než je třeba vážít muzického vzdělání, poté i gymnastického a z toho nám vzejde mládež méně oddaná múzám.“

Ústava 546 d

2. „... pokladnice, která se každému naplňuje zlatem, takové ústavě (tímokracii) přináší zhoubu. Především si vymýšlejí vydání činěná ve svůj prospěch a k tomu cíli zaměřují zákony, jichž potom neposlouchají ani oni sami, ani jejich ženy ... je-li v obci váženo bohatství a s ním i boháči, potom ztrácí svou cenu dokonalost a s ní i dokonalí lidé ... pozornost se věnuje tomu, co je stále vážené, a zanedbává se to, co v úctě není ... namísto řevnivých a tížádstivých mužů vznikli posléze shrobovatelé peněz a jejich skoupí milovníci, kteří vychvalují, obdivují a do úřadů uvádějí boháče, nuzáka však nechávají bez počt.“

Ústava 550 d–551 a

3. ... a co se týká jich samých (oligarchů) a jejich příbuzných – neuvádějí potom sebe a svoje děti do bezpracné, tělesné i duševní rozmarilosti a do lenošivé slabosti, se kterou nemohou vzdorovat slastem ani trýzním? ... Sami potom zanedbávají všechno ostatní kromě shánění peněz a o svou dokonalost nepečují o nic víc než chudina ... tu už vůbec chudáci nedocházejí opovržení ze strany bohatých, nýbrž vyzáblý muž z chudiny, ožehnutý sluncem, zařazený v bitvě vedle boháče, vyživeného ve stínu a majícího na sobě mnoho z cizího masa, mnohdy uvidí, že boháči schází dech a že je v nesnázích. Domníváš se, že si při tom nemyslí, že tihle lidé jsou bohatší svou zbabělostí a že

jeden druhému, setkají-li se mezi sebou: „Jsou to našinci, vždyť jsou pouhé nic?“ ... demokracie, jak myslím, vzniká potom tehdy, kdykoliv chudí po svém vítězství jednu část stoupenců druhé strany povraždí a druhou vyženou, a poté dopřejí zbylým účast na správě obce a na úřadech stejným dílem...”

Ústava 556 b-557 a

4. „Lid by asi byl tou třetí skupinou; jsou to ti, kteří sami vlastníma rukama vyrábějí, žijí mimo veřejný život a nabyli jen nemnohé jmění. Kdykoliv se lid shromáždí, je to nejpočetnější a nejmocnější uskupení v demokracii ... Bere si ovšem svůj podíl (na majetku) vždy ... pokud předáci obce, kteří obrali majetné o majetek, jsou s to dávat z něho něco lidu a sami mít přitom nejmíc ... Nemá lid ve zvyku vynést vždy do popředí některého jednotlivce, toho živít a jemu dávat vysoko vyrůst? ... Kdykoliv vyrostete tyran, vypučí z popředního kořene a odněkud odjinud ... Když by se někdo, jako ochránce lidu přibrav si velmi poslušný dav, nezdržel kmenově příbuzné krve, nýbrž by vznášel nespravedlivá obvinění – jak to také rádi dělávají – poháněl by před soudní dvory a poskvřňoval se vraždou, když utrácí lidský život; ... vyhání lidi ze země, zabíjí, a už tím naznačuje vymazání dluhů a dělení půdy; ... je po tom pro takového člověka holým nezbytím a je mu souzeno buď zahynout rukama nepřátel, nebo zastávat tyranský úřad a stát se z člověka vlkem...”

Ústava 565 a-566 a

Formy vlády podle Aristotela

<p style="text-align: center;">X</p>	<p style="text-align: center;">Správné „Kdykoliv vládne jeden nebo několik pro obecní prospěch.“</p>	<p style="text-align: center;">Nesprávné „Které hledí vlastního prospěchu nebo několika málo mužů, a nebo množství.“</p>
	<p style="text-align: center;">Království Dobré je takové království, kde vládne v obecní prospěch ten nejlepší, proto Aristoteles vyzdvihuje zvláště království volené a nebo jmenované, méně dědičné.</p>	<p style="text-align: center;">Tyranie „Je samovládou, která hledí k prospěchu samovládce.“</p>
<p style="text-align: center;">Vláda několika</p>	<p style="text-align: center;">Aristokracie „Buď proto, že v ní vládnu nejlepší mužové, a nebo proto, že hledí nejlepšímu prospěchu obce a jejich příslušníků.“</p>	<p style="text-align: center;">Oligarchie</p>
<p style="text-align: center;">Vláda množství (všech)</p>	<p style="text-align: center;">Politeia „A kdykoliv správu žitoa v obci pro obecní prospěch vede množství, nazývá se zřízení jménem, které je společné všem ústavám, totiž politei, děje se tak zcela důvodně. Jeden totiž nebo několik málo mužů může snadno chrtost vynikati, aby jich však více bylo dokonalých a v každé ctnosti, jest již nesnadno.“ (To jest politeia se nemůže spoléhat na kvalitu vládnoucích, ale na zřízení, které je donutí i průměrně vládnout v obecní prospěch.)</p>	<p style="text-align: center;">Demokracie „Pravý rozdíl mezi oligarchií a demokracií je v bohatství, jest nutně tam, kde pro bohatství vládne menšina ... oligarchií, tam však, kde vládnu chudobní, jest demokracie ... jen málo lidí jest zámožných svobody jsou však účastni všichni a na těchto základech se na obou stranách vyskytují spory o správu obce.“</p>

Množství (řec. pleithé) používají Aristoteles a Platón ve smyslu, který by odpovídal přibližně našemu lid obecný. U Platóna má tento výraz negativní zabarvení, Aristoteles jej používá popisně.

Tradiční (zjednodušené) aristotelské schéma

Ústavy dobré	Ústavy zvrhlé
Monarchie Aristokracie Demokracie	Tyranie Oligarchie Olichokracie

Olichokracie je složeno z řeckého olchos (lůza, chátka) a kratesien (vládnout), česky tedy lůzovláda.

AKTIVIZAČNÍ TECHNIKY A JEJICH MÍSTO VE VÝUCE ZÁKLADŮ SPOLEČENSKÝCH VĚD

Přemysl Šil, Jana Karolová

Souhrn: Text příspěvku teoreticky shrnuje místo a způsob využití aktivizačních technik v hodinách základů společenských věd na střední škole. Jde nám o jejich smysluplné využití k dosažení stanovených cílů lekcí, cílů jednotlivých společenských věd v rámci ročníků i cílů celého předmětu ZSV. Výběr jednotlivých aktivit tedy ovlivňuje nejen jejich atraktivita pro žáky, ale i souvislost s probíraným učivem. Metodika výuky ZSV navíc vychází z jeho začlenění do celku předmětů v rámci připravovaného školního vzdělávacího programu. Program workshopu je zaměřen spíše prakticky – oba lektori zde na konkrétních ukázkách předvádějí jednotlivé aktivizační techniky a představují své knihy, kde tyto aktivity využívají.

Klíčová slova: cíle, metody, aktivizační techniky, společenské vědy, školní vzdělávací program

Summary: Activation Methods and Theirs Position in Social Sciences Teaching

Text of the paper theoretically resumes place and way of using motivation techniques in the lessons of Humanities in secondary school. The aim is to use the techniques to reach appointed goals of lessons, individual social sciences and goals of the subject Humanities. The choice of various activities is influenced

not only by their attractivity for students, but also by connection with current subject matter. Moreover, methodology of teaching Humanities is based on its integration in the group of subjects in the forthcoming school educational programme. The programme of the workshop is oriented rather practically – both lecturers show various motivation techniques and present their books, which include these techniques.

Key words: goals, methods, motivation techniques, the social sciences, school educational programme

Zřejmě všichni se více či méně snažíme proměnit hodinu ze strnulého přednášení faktů a jejich následné reprodukce v zajímavý prostor, kde budou pokud možno všichni aktéři vtaženi do hry. Otázkou ovšem zůstává jak – aby toto využití bylo smysluplné a neznamenal ztrátu drahocenného času. Jde tedy o volbu vhodných metod (forem výuky) a odpovídajících technik (konkrétních aktivit k naplnění metod).

1. Z pohledu žáka by měla být aktivita zajímavá, vzhledem k současným možnostem dostatečně „akční“ a věkově přiměřená. Zároveň by žák během hodiny neměl „ztrácet nit“, a každá z aktivit by pro něj měla nějakým způsobem souviset s tématem. (Např. úvodní motivací, obsaženým učivem, analogií k dále probírané látce, závěrečnou reflexí atd.)

Podíváme-li se tedy na výběr nebo tvorbu jednotlivých aktivit z pohledu učitele, měli bychom vždy vědět, proč ji zařazujeme a co jí chceme dosáhnout. Převahu zřejmě budou tvořit aktivity s vazbou na konkrétní problém, ale své opodstatnění mají i „aktivity pro aktivitu“ – potřebujeme-li např. žáky naladit na společný rytmus (pro týmovou práci) nebo uvolnit po mnoha hodinách sezení v lavici. Ztrátou času jsou aktivity zařazené „jen tak“, pro zaplnění času.

Přestože přemýšlíme o průběhu aktivity a možných úskalích, stejně ne vždy vše vyjde podle našich představ. To není důvod k opuštění zvolené cesty, ale spíše k zamyšlení se nad příčinami – zda jsou v našem vedení aktivity, v chybě pravidel či prostě v žácích (nešťastné složení třídy, momentální problém ve třídě,

vnější okolnosti rozptylující pozornost...). Stejně tak postupem času (a opakováním aktivity v různých třídách) najdeme v ní někdy i další vazby k probírané problematice, anebo ji přesuneme jinam, kde bude mít lepší uplatnění. Naše předpoklady prověří až praxe...

2. Vyšší rovinou je výstavba lekce, kam jednotlivé aktivity směřujeme. Jasno by v ní měli mít žáci (jednoduchá a předem daná odpověď na stále se opakující otázku: „Proč máme tohle dělat?“), k tomu však potřebujeme mít jasno (a to dokonale) nejprve my sami. Při vytváření ročního plánu nejde jen o to rozdělit učivo na potřebný počet úseků podle množství hodin v rozvrhu, ale také o obsah jednotlivých úseků, vztahy mezi nimi a jejich strukturu. (Rozdíl mezi lekcí a vyučovací hodinou: My v prvních dvou ročnících členíme učivo na tak krátké úseky, že lekce trvá vždy jednu hodinu, ve vyšších ročnících – s přibývajícím náročností učiva – vytváříme složitěji strukturované vícehodinové lekce.) Žáky (a nakonec i nás) časem omrzí stále se opakující schéma, takže při zachování určité formální stavby (žáci potřebují mít také pocit jistoty a řádu v práci – koneckonců i tomu je učíme...) by jednotlivé lekce měly sledovat určité tempo odpovídající obsahu a sledovaným cílům lekce. Pro jeho dodržení pak vybíráme a vytváříme vhodné aktivity.

3. Ještě vyšší rovinu tvoří jednotlivé společenské vědy. Také ony ovlivňují výběr aktivit. Stejně jako u lekcí, i zde se přímo nabízí volba vhodného zaměření: Jestliže je tématem psychologie, je vhodné využít teorii přímo v praxi, pokud zařadím aktivity směřující k sebepoznání, sebehodnocení a správnému „nastartování“ seberealizace. V sociologii můžeme „v druhém plánu“ sledovat nácvik komunikačních dovedností, rozdělování rolí v různých skupinách, kooperace a soutěživosti.

4. Nejvýše stojí celek našeho předmětu. Tam si každý musí odpovědět na otázku: „Co sleduje tím vším?“ – Tedy minimálně zda mu jde o předání základního minima informací o jednotlivých vědách a jejich problematice, nebo minima potřebného pro praktický život ze společenských věd, nebo o něco mezi tím. Tomu pak přizpůsobujeme vzájemný poměr předávaných faktů a prožitkových technik.

Do hry vstupuje také počet a pojetí výběrových seminářů. (Mají být doplňkem, opakujícím a rozšiřujícím probrané učivo? Máme základní hodiny koncipovat jako letmé seznámení pro všechny, zatímco semináře budou příprava na maturitu a přijímací zkoušky? Mají sloužit k propojování vědomostí z jednotlivých věd na materiál z praxe? Budeme v nich žáky učit samostatně tvořit vědeckou práci? Nebo budeme otvírat pouze specializované semináře na jednotlivé konkrétní vědy?)

5. Zvláštní kategorii nadřazenou našim úvahám tvoří rámcové vzdělávací programy připravené MŠMT. Obsahují obecnou představu profilu absolventa střední školy, který by měl být kompetentní (připravený) určitým způsobem pro život. Stanovené klíčové kompetence pak RVP rozpracovávají do konkrétních dovednostních výstupů a objemů učiva, závazného pro jednotlivé předměty, tedy i pro ZSV.

Každá škola si profil absolventa upřesní pro své podmínky a potřeby a prostřednictvím ředitele, školního koordinátora, případně vytvořeného realizačního týmu zadá konkrétní požadavky také vaší předmětové komisi. Tedy i postavení ZSV v celku ostatních předmětů školy určitým způsobem shora ovlivní vaše vlastní úvahy nad předmětem.

Popsali jsme zde teoreticky proces tvorby učebních osnov ZSV, avšak vlastně pozpátku: od jednotlivé aktivity jako základní stavební jednotky lekce (hodiny), jak ji vidí žáci, až k legislativnímu rámci, který koriguje naše základní představy o celku předmětu.

Pro přehlednost si ještě shrňme jednotlivé roviny od nejširší k nejužší:

<p>rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program</p>	<p>– MŠMT určuje povinné výstupy z předmětu – škola jeho hodinovou dotaci, začlenění do celku předmětů podle sledovaného profilu školy a absolventa (a také formu zpracování učebních osnov předmětu)</p>
---	---

rovina předmětu základy společenských věd	- určujeme si celkové cíle, z nich vyplývající charakter předmětu (více naukový, spíše činnostní...) a formy výuky, rozvrhujeme jednotlivé vědy do ročníků a promyšlíme vzájemné vazby - řešíme začlenění, formy a obsah výběrových seminářů a otázku výstupních hodnocení
rovina jednotlivých společenských věd	- podle zaměření vědy volíme zaměření výchovné složky (resp. aktivit osobnostní a sociální výchovy) v daném ročníku - vhodně učivo rozdělíme do lekcí (netřeba se striktně držet výchozího plánu, pokud praxe ukáže vhodnější variantu)
rovina jednotlivých lekci	- důležité je přemýšlet nad tématem a vybrat aktivity co nejlépe s ohledem na rytmus celku (střídání činností různého druhu, snaha o dosahování více cílů v jediné aktivitě, atraktivní motivace, vtažení co nejvíce žáků do děje)
rovina jednotlivých aktivit	- důležitý je dobrý výběr a úprava pro konkrétní podmínky, promyšlení průběhu včetně možných úskalí, srozumitelné vyústění aktivity a zřetelné vysvětlení pravidel - není nutno uskutečnit všechno, co jsme si vymysleli: raději méně aktivit, ale kvalitněji realizovaných!

Naše heslo na závěr: „Nejde o to, aby žáci výuku přežili, ale aby ji prožili!“

Kontakt na autory:

Mgr. Přemysl Šil, Mgr. Jana Karolová
Gymnázium a Jazyková škola
s právem státní jazykové zkoušky Zlín
náměstí T. G. Masaryka 2734-9
760 01 Zlín
e-mail: sil@gjszlin.cz

VZDĚLÁVACÍ VÝZVY VYTVÁŘENÉ INTERNETEM

Pavel Vymazal

Souhrn: Nadpoloviční většina žáků a studentů má vlastní zkušenost s pirátsky získanými audiovizuálními díly, aniž by jim pirátství připadalo špatné. Tento stav představuje velkou výzvu pro vzdělávání. Dnešní internet nabízí vypracované referáty na nejrůznější témata, takže zadání referátu za domácí úkol či za trest přestává být účinné. Přesto existují zadání, se kterými sice internet pomůže, ale žák do jejich řešení musí investovat čas i úsilí.

Klíčová slova: pirátství, stahování, sdílení, audiovizuální díla, autorská práva, morálka, internet, referát, encyklopedie, mediální výchova

Summary: Educational challenges formation by internet

More than a half of all pupils and students has a personal experience with downloading and sharing pirated copies of audiovisual works, without considering such experience as wrong. This presents a strong educational challenge. The internet today offers high quality papers on all kinds of topics which pupils and students can download and use, so assigning papers as homeworks or punishments (for misbehaving) ceases to be effective. Still, topics do exist that require time and hard work even though internet can help with them.

Key words: piracy, downloading, sharing, audiovisual works, copyright, morale, internet, paper (abstract), encyclopaedia, media education

Výzva první: Co je morální?

Odvážně si dovolím tvrdit, že poprvé v dějinách lidstva nastala situace, kdy většina žáků považuje za „normální“ porušovat zákon. Mám tím na mysli otázku porušování autorských práv v souvislosti s hudebními a audiovizuálními autorskými díly – hudebními skladbami a filmy – stahovanými a šířenými prostřednictvím internetu. Pro většinu žáků je „stáhnout si empétrojky“ nebo „sdílet třetí díl Spidermana“ něčím, co dělají všichni, a je to úplně normální. Zatímco před dvaceti či ještě deseti lety žáci mohli zákon porušovat nejspíše tak, že zkusí v obchodě ukrást čokoládu nebo sáček bonbonů (s tím, že před deseti lety už začínalo být finančně únosné nechat si od kamaráda vypálit hudbu nebo programy na CD média), což není triviální čin a je to spojeno se značným rizikem odhalení, a navíc s vědomím, že žák dělá něco nesprávného, dnes je získání něčeho nemorálním způsobem velmi jednoduché a bez rizika, a výsměchu se dostává spíše těm, kdo do získávání hudebních skladeb či do zhlédnutí filmů investují své peníze.

Pro rodiče i učitele je tento nový trend, domnívám se, jednou z největších výzev – protože představa nejpravděpodobnějšího vývoje je takováto: Dnes si dítě stahuje umělecká díla, za jejichž užívání nezaplatilo, za několik let bude považovat za normální pomocí machinací ve výkazech krátit daně a jiné odvody. A pro společnost je něco takového velkou hrozbou, protože jakmile se pro většinu stane „normálním“ podobný typ trestné činnosti, začnou zcela automaticky do čím dál vyšších vrstev státní správy a politiky postupovat ti, pro které je taková trestná činnost také normální. Při pohledu na neradostný stav politické kultury v naší zemi a velký počet kauz, v nichž figurují naši vrcholní političtí představitelé, se lze zamyslet, nakolik se na tomto stavu podepsal český národní sport „přechytračit úřady“ – stav dospěl tak daleko, že je společensky přijatelné mluvit souhlasně o tom, kdo z našich známých (a jak) prováděl nějakou manipulaci s fakturami, daňovými příznámi, výkazy pro příslušnou správu sociálního zabezpečení apod. Jestliže do tohoto prostředí budou ze středních (a vysokých) škol

vstupovat studenti, pro které je trestná činnost běžnou rutinou (u mnohých uživatelů sdílených sítí běží program na výměnu audiovizuálních děl non-stop), nelze doufat, že by se politická kultura v naší zemi mohla zlepšit, že by se mohla snížit míra zkorumpovanosti našich politiků; každý politik, každý podnikatel, každý volič byl někdy takovým žákem.

Situaci nijak nepomáhá fakt, že kdykoliv internetová média (která jsou pro žáky vzhledem k nulové ceně a pohodlnosti dostupnější) informují o stahování a sdílení na internetu, neopomene někdo v diskuzi co nejdříve informovat, že podle českého práva nelze postihovat samotné stahování – taková informace totiž pro černobílým viděním světa vybavené děti automaticky znamená „stahování je v pořádku“ (tak jako si nezletilí netrestnost pohlavního styku mezi patnáctiletými a staršími vyložili jako „sex od patnácti je v pořádku“).

Zkusí-li pedagog např. v rámci mediální výchovy v diskuzi se žáky apelovat na morálku (resp. poukázat na nemorálnost získávání filmů a hudby těmito způsoby, například „Tvůrci dali do natočení toho filmu obrovské peníze; kostýmy, kulisy, technika, vizuální triky – to vše je velmi drahé, a když by si to každý stáhl, tak by se jim ty peníze nikdy nevrátily; jak by se ti líbilo, kdyby někdo takto okradl o zasloužený výdělek tebe??“), může být nepříjemně zaskočen šíří protiargumentů, které je žák (potomek) schopen předložit:

1. Ochranný svaz autorský (OSA) pomocí svých lobbistických schopností prosadil, že z každého zapisovatelného média, z každého pevného disku, z každé paměťové karty, z každé tiskárny, z každého listu papíru (...) je námi všemi placen poplatek, který si následně přerozdělují umělci v OSA zastoupení, a to bez ohledu na to, k čemu bude dané médium využito. Koupím-li si fotoaparát, abych fotil krajinu, a do fotoaparátu si přikoupím vícekapacitní paměťovou kartu, následně fotografie uložím do počítače, vypálím na CD a vytisknu na tiskárně, tak ačkoliv jsem nikde nepřišel do styku s autorskými díly autorů sdružených v OSA, byl jsem zdaněn na fotoaparátu, paměťové kartě, pevném disku, tiskárně, CD médiu a papíru do tiskárny, tedy celkem pětkrát (!).

V některých případech pak může moje vlastní autorské dílo projít až přes sedm prvků, ze kterých OSA vybírá autorský poplatek. Tyto autorské poplatky jsou drtivou většinou žáků a studentů považovány za výpalné a nelze se divit, že tyto poplatky, které oficiálně vytvářejí fond na náhradu pro autory, kteří ze zákona musí strpět určité omezení svých autorských práv (kvůli kopírování částí knih apod.), jsou v současnosti chápány jako „předplatné“, ospravedlňující porušování autorských práv. Tak jako většina obyvatel nezná legislativní rozdíl mezi „odcizením“ a „zcizením“, ačkoliv je propastný, nezná většina obyvatel rozdíl mezi „omezením autorských práv“ a „porušením autorských práv“.

2. Globální producentské a distribuční řetězce kolem audiovizuálních děl jsou pokřivené; kupříkladu při zakoupení audio CD s novým albem (v ceně nad 500 Kč) jde pouhých několik procent (podle známosti interpreta) umělci samotnému, zbytek si rozdělují (obvykle v poměru 50:40 či podobném) producent (který zaplatil nahrávací studio a vylisování disků) a distributor (který hudební nosiče rozmístí do obchodů). Paradoxně se u tohoto protiargumentu žák (dítě) začne odvolávat na nemorálnost takového uspořádání, kdy producenti a distributoři bezpracně parazitují na „chudáčích“ umělcích – toto vcítění se do umělců může být u mnohých dáno nejen obdivem ke konkrétnímu umělci, ale často i jejich vlastními amatérskými tvůrčími pokusy na poli básniček, povídek, hudebních skladeb či obrazů, protože během těchto pokusů zjišťují, jak je tvůrčí proces náročný; představa jejich oblíbené hudební skupiny, která několik měsíců připravuje nové album, jehož natočení producent zajistí během několika dnů, aby z prodeje následně měl (vzhledem k času) nepoměrně větší zisk, je jim odporná. Nic na tom přitom nemění fakt, že produkce děl spadajících do zábavního průmyslu (filmů, videoher, PC her a hudebních alb) je učebnicovým příkladem rizikového kapitalismu, ve kterém až 70 % děl končí finanční ztrátou, zhruba 20 % končí pokrytím nákladů, a pouhých 10 % je onou příslovečnou „husou snášející zlatá vejce“, ze které producent podle názorů laiků pohádkově

zbohatne (zatímco ve skutečnosti tím ziskem pokryl ztrátu z těch 70 %) – do těchto detailů konzument obvykle nevidí, producenti jsou mu nejčastěji prezentováni jako (na rozdíl od umělců vizuálně odpudiví) majitelé honosných sídel v Hollywoodu či v jeho tuzemských alternativách.

Zatímco jiné argumenty („cena požadovaná v obchodech je řádově vyšší než výrobní náklady na nosič“; případně „tolikrát jsem za to zaplatil, a nakonec to nestálo za to, nechci se spálit znovu“) se dají vyvrátit velmi snadno („do ceny se promítají produkční náklady, ne jen náklady za samotné nosiče a balení“ a „od toho jsou recenze a kritiky, které si můžeš před zakoupením přečíst, abys minimalizoval riziko zakoupení nekvalitního produktu“), první dva uvedené argumenty (problém Ochranného svazu autorského a nepoměr mezi úsilím umělců a producentů a jejich ziskem z prodeje) představují oříšek zejména proto, že oba vycházejí z negativního předpokladu o chování lidí: Ochranné svazy autorské přesvědčují zákonodárce, že (drtivá) většina lidí v míře větší než malé kopíruje či nedokonale replikuje části autorských děl, producenti pro změnu předpokládají, že ani v případě kvalitního díla není zaručeno, že za ně zaplatí dostatek konzumentů. A občané-konzumenti tyto dva předpoklady chápou jako *předsudky* a obrací je proti jejich autorům (ve smyslu „doposud jsem vám za autorská práva k dílům, která jsem si směl zkopírovat, ale nezkopíroval, zaplatil poplatek v řádu tisíců, takže nyní si ve stejném objemu stáhnou filmy“, resp. „když producent i pro špatný film nechá vyrábět drahou reklamu, která o tom filmu říká, jak je skvělý, tak ať se nediví, že lidé nepoznají dobrý film od špatného a raději jej zhlédnou bez placení“).

Při zamyšlení nad tím, jak tuto výzvu pedagogicky uchopit, dospívám k názoru, že cílem pedagoga je vést žáky k tomu, aby si všímali vazeb, zájmů a souvislostí v takto složitých problémech, a pěstovat v nich odhodlání ty z nich, které jsou pokřivené, napravovat: vést je nejen k tomu, aby až získají volební právo usilovali o odstraňování těch zákonů, které prosadily navzdory veřejnému zájmu lobbistické skupiny typu OSA, ale

těž je vést ke kritickému myšlení a občanským kompetencím např. prostřednictvím úvah, zda vlastně taková (výše popsaná) nespravedlnost není pro ně nějakým způsobem výhodná (pohodlná) – je totiž velmi pohodlné mít argument, proč „to moje pirátství vlastně není tak špatné“.

Výzva druhá: Informace na dosah ruky

Ještě necelou generaci zpět využívali pedagogové s oblibou jako formu trestu referát. Referát o J. A. Komenském, referát o Wankelově spalovacím motoru, referát o zemědělství Španělska... Vyrušující či jinak školní řád porušující žák dostal přiděleno téma a minimální rozsah referátu; vzhledem k tehdejší nedostupnosti výpočetní techniky a elektronických verzí již existujících textů či materiálů na dané téma, byla nejcitelnější součástí takového trestu nutnost přepisovat a překreslovat z encyklopedií a jiných zdrojů desítky řádků textu. Přitom skutečnost, že během procesu „ručního kopírování“ ulpívaly přenášené informace v paměti, což mělo (nebo mělo mít) pozitivní efekt na vzdělaného žáka.

S masovým rozšířením internetu a prudce rostoucími databázemi encyklopedických a referátových textů na nejrůznější témata v češtině ztrácí podobný úkol svůj trestací i vzdělávací charakter: učitel nemůže nařídít žákovi, aby úkol odevzdal v ručně psané podobě, kvalita velkého množství z internetu získatelných referátů je lepší, než jakou by dokázal ze zdrojů sestavit žák, a pracnost několika kliknutí a zadání tématu do vyhledávače je minimální – drzejší žák by na takový trest pravděpodobně reagoval: „Zajisté, to stihnu teď o přestávce...“ Přitom odevzdá-li žák referát, získaný z internetu, čím se vlastně provinil? Škola má žáky vzdělávat ve schopnosti efektivně vyhledávat a zpracovávat informace, co je tedy špatného na tom, že má-li vypracovat referát o Janu Amosu Komenském, zadá žák jeho jméno do vyhledávače, zkopíruje encyklopedický záznam do Wordu a po vytisknutí jej učiteli odevzdá s dovětkem:

„S názory tohoto autora se plně ztotožňuji“? Není to o nic nemorálnější než ten samý text z té encyklopedie písmenko po písmenku opsat, a odněkud přece při práci na referátu čerpat musel – co tedy přesně dělá žák špatně?

Z tohoto příkladu je zřejmá nutnost transformace typu úkolů referátového typu zadávaných žákům. Nejeefektivnější bude zaměřit se právě na již zmíněný cíl „Naučit žáky efektivně zpracovávat informace“ – tedy chtít po nich, aby z velkého množství informací získali určitou podmnožinu, a tu zpracovali do efektivně využitelné podoby.

Kterému světoznámému astrofyzikovi trvalo nejkratší dobu od zahájení studia na vysoké škole publikovat jeho třetí knihu? Nacházeli se někdy prokazatelně Václav Havel a Václav Klaus spolu v New Yorku? Které tři videoklipy umístěné na YouTube lze použít, chce-li si divák ověřit, jak Donald Rumsfeld lhal o zbraních hromadného ničení ukrytých v Iráku? Které předvolební sliby vládních stran se prosadily do vládního programu?

Toto jsou jen příklady otázek, na které žák nezíská odpověď jednoduchým použitím Googlu – v prvním případě bude nejprve potřebovat dostatečně velký seznam astrofyziků a následně projít jejich bibliografie a životopisy, v druhém případě bude cestou vedoucí k úspěchu prozkoumání přehledu zahraničních cest obou politiků, ve třetím pak žák bude procházet desítky videoklipů (přičemž vedlejším efektem bude získání poměrně přesné představy o řečnických schopnostech bývalého ministra obrany USA a též rozvíjení jeho jazykových kompetencí).

Obecně lze říci, že zadání vyžadující porovnání dvou a více oddělených zdrojů bude ještě dlouhou dobu dostatečné pro zaručení „nezkopírovatelnosti“ řešení. Důraz by měl být kladen na užitečnost takového referátu; zadání, které sice žáka potrápí, ale výsledek nebude mít informační hodnotu, není vhodné – žák se (zbytečně) trápil, což se v jeho mysli transformuje na „škola je otrava“, či dokonce „učitelé jsou tu od toho, aby mě šikanovali“. Výrazně jiného efektu docílíme, když si žák sám poslechne ex-ministra obrany, jak v jednu chvíli tvrdí, že zbraně hromadného ničení jednoznačně na satelitních snímcích viděl, a vzápětí to popírá – a pro život je taková lekce k nezaplacení.

Odkazy a použité zdroje:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Bittorrent> – srozumitelný popis výměnného systému BitTorrent, používaného pro porušování autorských práv.

<http://referaty.cz/> – vypracované referáty v češtině

<http://referaty.atlas.sk/> – vypracované referáty ve slovenštině

Zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon)

V ČR funguje vícero autorských svazů:

<http://sai.cz> – Svaz autorů a interpretů

<http://osa.cz> – Ochranný svaz autorský

<http://svazautoru.org/> – Svaz Nezávislých Autorů

<http://intergram.cz/> – další příklad ochranného svazu autorů

Poznámka: Pro zjednodušení byly k následujícím odkazům vytvořeny zkrácené odkazy pomocí služby *TinyURL*:

<http://preview.tinyurl.com/2f5clf> – „Nelegální stahování z P2P sítě? Tak horké to zase není!“ (článek na Lupa.cz)

<http://preview.tinyurl.com/2hb79b> – PDF s výsledky výzkumu EK; str. 10 – „Většina (starších) žáků i žákyň považuje stahování hudby a filmů za nejlepší vlastnost internetu.“

Kontakt na autora:

Bc. Pavel Vymazal

SPHV

Kaprova 40/12

110 00 Praha 1

e-mail: pavel.vymazal@sphv.cz

Multikulturalita a výchova k občanství

Sborník příspěvků ze 14. ročníku Letní školy
pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd
„Multikulturální dimenze v RVP ZV a její reflexe v ŠVP
prostřednictvím výchovy k občanství“, konané
ve dnech 20.-24. srpna 2007 na Pedagogické fakultě
Univerzity Palackého v Olomouci.

Odpovědní redaktoři Miroslav Dopita a Antonín Staněk

Vydalo SPHV, o.s. a Univerzita Palackého v Olomouci

v Nakladatelství Epoque s.r.o.,

Kaprova 12, 110 00 Praha 1 v roce 2007

První vydání, 272 stran.

Sazbu a litografii provedlo studio Prestig.

Vytiskl Akcent tiskárna Vimperk, s.r.o.