

# Minulost a výchova k občanství v učebnicích

Václav Sixta



## THE PAST AND CIVIC EDUCATION IN TEXTBOOKS

The text analyses the relationship between history education and civic education. It is based on research on Czech civic education textbooks for primary schools. Its aim is to establish a basic typology of these relationships and to conclude with some critical remarks concerning the types of relationship between history and civic education in Czech society.

### KEY WORDS:

civic education; history education; textbooks

„Kompozitní materiál, nebo zkráceně kompozit je obecně vzato materiál ze dvou, nebo více substancí s rozdílnými vlastnostmi, které dohromady dávají výslednému výrobku nové vlastnosti, které nemá sama o sobě žádná z jeho součástí.“<sup>1</sup>

O tom, že témata z minulosti mají své místo v občanském vzdělávání, není sporu.<sup>2</sup> Složitější problém představuje otázka, jak má takové propojení minulosti a občanství vypadat ideálně — na úrovni modelu či metody — a samozřejmě také v praxi formálního či neformálního vzdělávání. V následujícím textu se budu zabývat tím, jak tento vztah formulují české učebnice výchovy k občanství respektive občanské výchovy. Ústřední otázky jsou: jaké typy vztahů mezi minulostí a vzdělávacími cíli výchovy k občanství učebnice nabízejí? V jakých formách je minulost v učebnicích přítomná? Lze identifikovat nějaké vývojové zlomy?

Aktualitu tématu podporuje i řada debat a vyjádření ve veřejném prostoru týkajících se občanského vzdělávání a jeho role v českém vzdělávacím systému. Na vládní úrovni byl v létě roku 2017 projednáván dokument *Základní rámec občanského vzdělávání v ČR*, který předložil ministr pro lidská práva, rovné příležitosti a legislativu Jan Chvojka (ČSSD). *Základní rámec* kritizovaly neziskové organizace.<sup>3</sup> Nicméně pod-

1 Článek „Kompozitní materiál“, viz [https://cs.wikipedia.org/wiki/Kompozitn%C3%AD\\_materi%C3%A1l](https://cs.wikipedia.org/wiki/Kompozitn%C3%AD_materi%C3%A1l), [náhled 28. 2. 2018].

2 Tématu vztahu historické látky a občanského vzdělávání se z různých perspektiv věnuje řada publikací, srov. Antonín STANĚK — František MEZIHORÁK (edd.), *Výchova k občanství pro 21. století*, Praha 2008, s. 36–85; Helena PAVLIČÍKOVÁ a kol., *Aktuální otázky výchovy k občanství*, České Budějovice 2014, s. 51–74; Martin LÜCKE — Felisa TIBBITS — Else ENGEL — Lea FENNER (edd.), *Change, history learning and human rights education*, Schwalbach 2016. Také *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* upozorňuje na souvislost mezi historickým a občanským vzděláváním jejich zařazením do oblasti „Člověk a společnost“.

3 Cf. [https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jan\\_chvojka/aktualne/ministr-jan-chvojka-koncept-obcanskeho-vzdelavani-predlozime-v-zari-158661/](https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jan_chvojka/aktualne/ministr-jan-chvojka-koncept-obcanskeho-vzdelavani-predlozime-v-zari-158661/); kritika např. <http://www.demas.cz/dopis-demas-k-dokumentu-zakladni-ramec-obcanskeho-vzdelavani-v-cr/> [obojí náhled 30. 7. 2018].



zimní volby a s nimi spojená výměna ministrů způsobily přerušení debaty. Různé formy podpory tohoto typu vzdělávání se objevily i v programech řady politických stran.<sup>4</sup> Téma občanského vzdělávání spojil s výročím února 1948 také například ředitel organizace Post Bellum o. p. s. Mikuláš Kroupa, který na svém Facebookovém profilu napsal: „Výuka soudobých dějin by měla být součástí občanského vzdělávání, které by provázelo žáky a studenty od prvního stupně.“<sup>5</sup> Zatím není jasné, zda budou mít tato vyjádření konkrétní dopad, je ovšem třeba si uvědomit, že se za nimi skrývá řada problémů na úrovni metody, respektive hledání průsečíku mezi metodami zainteresovaných oborů a jejich didaktik.

Volba učebnic jako základního pramene pro odpovědi na vznesené otázky je motivována několika faktory. Prvním z nich je chuť přispět k výzkumu na poli analýzy edukačních médií.<sup>6</sup> V posledních letech vznikla na tomto poli řada zajímavých prací, které se zabývají různými prvky učebnic dějepisu i občanského vzdělávání.<sup>7</sup> Řada z nich je koncipována jako výzkum vybraného dílčího aspektu učebnic konkrétního vyučovacího předmětu (genderový aspekt, multikulturní aspekt, konkrétní historické téma či období). Ve svém textu bych se rád zaměřil spíše než na „obraz“ dějin v učebnicích výchovy k občanství především na „funkci“ historické látky vzhledem k intencím občansko-vzdělávacích cílů. Jinými slovy: nejde mi primárně o to, jak přesně je interpretováno konkrétní historické období, ale zda je využito jako součást *výkladu, příklad* porušování lidských práv nebo třeba námět pro *aktivitu* k rozvoji kritického myšlení žáků.<sup>8</sup>

Druhým důvodem výběru je pak reprezentativnost učebnicových textů, které na jednu stranu — pokud úspěšně požádají o schvalovací doložku ministerstva školství — představují státem garantovanou normu vzdělávání v dané oblasti, ale zároveň jsou ve srovnání s kurikulem výrazně blíže praxi. Poslední tematická zpráva České školní inspekce na téma občanského vzdělávání vydaná v listopadu 2016 konstatuje, že učebnice používá na základních školách 82,2 % učitelů.<sup>9</sup> Více než učebnice používají učitelé vlastní materiály (93,2 %) a internetové zdroje (90,9 %). Z prezenčních výzkumů na základních školách vyplynulo, že 63 % učitelů používá učebnici

4 Explicitně mají ve svých programech občanské vzdělávání formulovány například Strana zelených, TOP 09 a Starostové a nezávislí.

5 Facebook Mikuláše Kroupy [20. 2. 2018].

6 Základními pracemi v českém prostředí jsou: Zdeněk BENEŠ a kol., *Sondy a analýzy: učebnice dějepisu — teorie a multikulturní aspekty edukačního média*, Praha 2008; Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998; Petr KNECHT a kol., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno 2008; Petr KNECHT a kol., *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Bad Heilbrunn 2014.

7 Blažena GRACOVÁ — Martin TOMÁŠEK (edd.), *Obraz období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*, Ostrava 2016; Eva MATTHES — Sylvia SCHÜTZE (edd.), *„1989“ und Bildungsmedien*, Bad Heilbrunn 2016; Josef MĀRC a kol., *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*, Ústí nad Labem 2010; Andrej FINDOR, *Začiatky národných dejín*, Bratislava 2011.

8 Způsobů jak zapojit minulost do výuky je k dispozici celá řada. Srov. např. <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod> [náhled 30. 7. 2018].

9 Přístupné z [http://www.csicr.cz/html/TZ\\_Obcanka/html5/index.html?&locale=CSY-ampn=1](http://www.csicr.cz/html/TZ_Obcanka/html5/index.html?&locale=CSY-ampn=1) [náhled 28. 2. 2018].



často nebo velmi často. Výše jsou na pomyslném žebříku jen vlastní učební materiály (93 %) a internetové zdroje (91 %).<sup>10</sup> Žádný ze zúčastněných pedagogů základních škol neuvedl, že s učebnicí nepracuje nikdy. Na středních školách deklarovalo v elektronickém šetření práci s učebnicí 74 % pedagogů a také z údajů z prezenčních šetření je vidět pokles míry práce s učebnicemi ve srovnání se základními školami.<sup>11</sup> Na otázku po preferencích ohledně formy podpory rozvoje občanského vzdělávání na jejich školách většina dotázaných učitelů a ředitelů vyjádřila poptávku po vhodných výukových materiálech, učebnicích a pomůckách.<sup>12</sup>

Z uvedených statistických údajů nevyplývá, jak konkrétně vypadá práce s učebnicí. Lze si představit celou řadu přístupů v rozmezí od domácí přípravy, přes výklad opřený o učební text, po diskusní a skupinové aktivity založené na učebnici či kritickou práci, založenou na případných mezerách ve zpracování učebnice (např. vinou zastarání textu). Pro tento text ze zprávy vyplývá především reprezentativnost učebnice jakožto materiálu pro výzkum vztahu minulosti a občanského vzdělávání.

Posledním důvodem, proč považují učebnice za vhodný materiál, je to, že nabízejí možnost názorného zobecnění. Ve výzkumu učebnic tak nemusí jít nutně jen o „kritiku“ edukačních textů, ale také o koncepci, metody a rozvoj daného typu vzdělávání jako celku. V závěrečné části textu tak budu spíše směřovat k pojmenování možných vztahů mezi minulostí a „občanstvím“, než k popisu ideální či modelové učebnice občansko-vzdělávacích předmětů.

Jako korpus materiálů jsem pro svůj výzkum zvolil učebnice výchovy k občanství respektive občanské výchovy pro osmé a deváté ročníky základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Tato volba vychází za prvé z uvedeného výzkumu České školní inspekce, který ukázal vyšší zapojení učebnic do výuky na základních školách ve srovnání s navazujícím stupněm vzdělávacího systému. Druhý důvod souvisí s postupem, který jsem zvolil, a tím je snaha o co nejvíce vyčerpávající popis všech míst, kde je v konkrétní učebnici zmíněna minulost. Tento postup vyžaduje značný rozsah popisného textu, a proto zde neanalyzuji celé učebnicové řady, ale jen jejich závěrečné dva díly, přestože učebnice pro mladší ročníky jsem měl v rámci svého výzkumu taktéž k dispozici. Posledním důvodem pro volbu osmých a devátých ročníků základních škol je vyšší míra abstraktního myšlení žáků, která se dá předpokládat a se kterou mohou pracovat také autoři učebnic.

Používám-li termín „občanské vzdělávání“, pak mám na mysli takový typ vzdělávání, který je na nejobecnější úrovni definován rozvojem vztahu jedince a společnosti. V současnosti jsou cíle občanského vzdělávání nejčastěji formulovány skrze strukturovaný výčet kompetencí, které má rozvíjet. Na evropské úrovni jsou zařazeny „Sociální a občanské schopnosti“ mezi osm „klíčových schopností pro celoživotní učení“.<sup>13</sup> Na půdorysu „znalosti — dovednosti — postoje“ pak jsou popsány

---

10 Tamtéž, s. 10–11.

11 Tamtéž, s. 25–26.

12 Tamtéž, s. 17 a 32.

13 Evropská komise, *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení: evropský referenční rámec*, Lucemburk 2007 [dostupné z [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_cs.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_cs.pdf), náhled 30. 7. 2018].



klíčové charakteristiky dané schopnosti. Základem občanských znalostí je obeznámenost se základními koncepty, jako je např. demokracie, lidská práva či rovnost, jejich institucionálním a legálním zakotvením a historickým vývojem těchto fenoménů. Dovednosti jsou definovány skrze schopnost zapojit se do veřejného života na různých úrovních. Postoje pak zdůrazňují ochotu participovat, respekt k lidským právům a připravenost respektovat hodnoty druhých.<sup>14</sup>

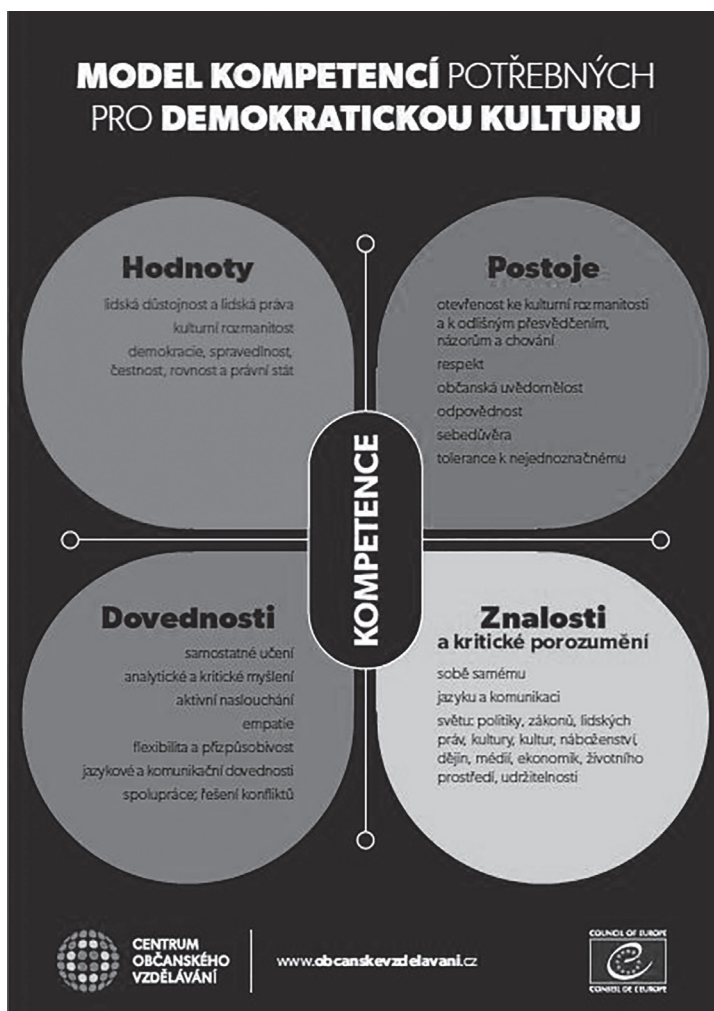


Schéma kompetencí potřebných pro demokratickou kulturu podle Centra občanského vzdělávání.

14 Tamtéž, s. 10.



Pro české prostředí definuje občanské vzdělávání *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV), když mezi „klíčové kompetence“ zařazuje také „kompetence občanské“.<sup>15</sup> Ty jsou definovány šířeji a obecněji než tak činí evropský dokument — RVP ZV v pěti bodech vyzdvihuje respekt ke kultuře druhých i vlastní, porozumění a respekt k právnímu systému, uvědomění si ekologických problémů současného světa. Detailněji jsou rozvedeny v popisu předmětu „Výchova k občanství“ a v „cílovém zaměření vzdělávací oblasti člověk a společnost“.<sup>16</sup> „Cílové zaměření“ představuje výčet patnácti bodů, ke kterým má daná oblast žáka vést. Jde například o:

- rozvíjení zájmu o současnost a minulost vlastního národa i jiných kulturních společenství, utváření a upevňování vědomí příslušnosti k evropské kultuře
- odhalování kořenů společenských jevů, dějů a změn, promyšlení jejich souvislostí a vzájemné podmíněnosti v reálném a historickém čase
- hledání paralel mezi minulými a současnými událostmi a jejich porovnávání obdobnými či odlišnými jevy a procesy v evropském a celosvětovém měřítku
- utváření pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou zkušenost.<sup>17</sup>

Kromě bodů, které jsem záměrně zdůraznil jako ty, které explicitně odkazují na vztah mezi minulostí a přítomností, jich najdeme v RVP ZV dalších jedenáct. Nechybí mezi nimi „rozlišování mýtů a skutečnosti“, „úcta k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům“ či „získávání orientace v aktuálním dění v ČR, EU, NATO a ve světě, k rozvíjení zájmu o veřejné záležitosti“.<sup>18</sup>

Pokud jde o vztah minulosti a občanského vzdělávání, nazírám je spolu s Richardem Harrisem skrze metaforu „kompozitu“. Harris chápe občanské vzdělávání v kontrastu k disciplinárně pevně zakotvenému dějepisu jako kompozitní předmět.<sup>19</sup> Jak říká definice, kterou jsem zvolil jako motto své stati: „Kompozitní materiál [...] je obecně vzato materiál ze dvou, nebo více substancí s rozdílnými vlastnostmi, které dohromady dávají výslednému výrobku nové vlastnosti, které nemá sama o sobě žádná z jeho součástí.“ Tato metafora umožňuje přemýšlet o občanském vzdělávání jako o mixu řady prvků, jejichž společné působení umožní získat novou kvalitu. Mezi těmito prvky je kromě historiografie také právo, etika, politologie, sociologie, psychologie, religionistika či filozofie. Ideální občanské vzdělávání kombinuje tyto a další prvky tak, aby podpořilo rozvoj výše popsaných kompetencí. V následujícím textu mi půjde o vztah dvou složek občansko-vzdělávacího kompozitu — minulosti a „občanství“, a o specifické vlastnosti, které různé typy tohoto propojení mohou vytvářet.

15 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2017, s. 12.

16 RVP ZV, s. 51–52.

17 RVP ZV, s. 10.

18 Tamtéž, s. 52.

19 Richard HARRIS, *History and Citizenship: uncomfortable bedfellows*, in: Ian DAVIES (ed.), *Debates in history teaching*, New York 2011, s. 186–196.



## MINULOST A OBČANSTVÍ

### UČEBNICE PŘED KURIKULÁRNÍ REFORMOU

Z učebnic, které byly vydány před kurikulární reformou z roku 2005 a byly opatřeny doložkou Ministerstva mládeže a tělovýchovy (MŠMT), jsem pro svůj výzkum zvolil dva příklady, a to řadu vydanou v nakladatelství Práce, jejímž autorem je Milan Valenta, a řadu Nakladatelství Olomouc vytvořenou autorským týmem pod vedením Marie Hrachovcové.<sup>20</sup> Rozhodl jsem se nejtít ve svém záběru hlouběji do devadesátých let, protože řada tehdejších učebnic občanské výchovy měla charakter spíše čítanek a jejich výzkum by tento text posouval spíše směrem k dějinám didaktiky občanského vzdělávání než k reflexi vztahu historického a občanského vzdělávání.

Pro porozumění roli minulosti ve Valentových učebnicích je klíčové předeslat, že má v této učebnici vždy jasně vymezené místo. Lze tedy rozlišit kapitoly, kde není minulost přítomna vůbec, a ty, které jsou na historické látce postaveny. V učebnici pro osmou třídu jde o témata „člověk a řád“, „lidská práva v zrcadle dějin“ a „všeobecná deklarace lidských práv“.<sup>21</sup> V učebnici pro devátý ročník pak jde o dvě na sebe navazující kapitoly „Jak jsem dělal rozhovor s Karlem IV. aneb formování naší státnosti do vzniku Československé republiky“ a „Jak to bylo dál aneb vznik Československé republiky a vývoj v letech 1918–1989“.<sup>22</sup>

Před samotným popisem je třeba představit pojetí, které M. Valenta zvolil. Celou řadou provází žáky fiktivní postava Romana Válka „Valdy“, který chce být novinářem a spolu s kamarády zažívá různé situace, jež jsou úvodem k danému učivu. Sám autor tento koncept v „metodickém pateru“ vysvětluje tím, že „příběh má větší výchovnou hodnotu než pouhý didaktický text“.<sup>23</sup> Učebnice tak má formu deníku či kroniky čistě klučičí (!) party, ilustrované ironizujícími kresbami. Každá kapitola — určená pro jednu vyučovací hodinu — má tři části (fáze): expozici spojenou se čtením příběhu, obsahovou část (tzv. „Komentář“) a aktivizační část s otázkami a úkoly.

V osmé třídě se žáci mají seznámit s tématem lidských práv. Úvodem do tohoto tématu je Valdova reflexe návštěvy u babičky, která vzpomíná na příběh sedláka Stoklasy, jehož situaci za měnících se politických režimů může Valda nahlédnout skrze zrcadlo na půdě. Stoklasa je zde příkladem sedláka, který byl vůdcem místní komunity, a jako takový konfrontován s nacistickým režimem, nicméně nejhůře se mu vedlo po nástupu komunismu, kdy byl uvězněn a zastřelen při pokusu o útěk z pracovního tábora. V následujícím komentáři je modelový fiktivní příběh použit pro ilustraci nespravedlivého uspořádání společnosti v podobě diktatury.

20 Milan VALENTA, *Občanská výchova pro 8. ročník*, Praha 1998; TÝŽ, *Občanská výchova pro 9. ročník*, Praha 1998; Marie HRACHOVCOVÁ a kol., *Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*, Olomouc 1999; Marie HRACHOVCOVÁ a kol., *Občanská výchova pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*, Olomouc 2000.

21 M. VALENTA, *Občanská výchova pro 8. ročník*, s. 66–84.

22 M. VALENTA, *Občanská výchova pro 9. ročník*, s. 35–43.

23 M. VALENTA, *Občanská výchova pro 8. ročník*, s. 5.



Druhý „výlet“ do dějin skrze zrcadlo má formu snu hlavního hrdiny učebnice, jehož neznámý průvodce provede dějinami vývoje lidských práv. Tento vývoj vede podle autora učebnice od otrokářství (Římská říše), přes poddanství a nevolnictví k občanství. Valda se tak stane svědkem gladiátorských her, veřejného fyzického potrestání poddaného či Velké francouzské revoluce.

Lidská práva jsou v „Komentáři“ spojena s občanským uspořádáním a demokracií a Valda se v tomto ohledu nachází na pomyslném „konci dějin“. Lidská práva však mohou být ohrožována — jak se ukáže v další kapitole — čtyřmi prvky: individualismem, kolektivismem, anarchií a terorismem. Jejich principy Valda popisuje jako fiktivní planety odkazující k poetice Malého prince. Zde minulost přestává hrát roli a pro pochopení současné situace pomůže fikce. Mezi úkoly v závěru kapitoly pak najdeme jediný, odkazující na minulost, který vyzývá žáky k hledání příkladů porušování lidských práv v minulosti.<sup>24</sup>

V učebnici pro devátý ročník je minulost přítomna ve dvou kapitolách, které se zabývají státností. Obě na sebe navazují v chronologickém sledu, zaměřeném na osobnosti panovníků a případně územní změny českého státu. Valda skrze fiktivní příběh o rozhovoru s mnichem, historikem a posléze Karlem IV. vypráví příběh dějin české státnosti. I přes formu rozhovoru jde o výkladový text českých dějin, zaměřený na politické dějiny etnicky definovaného českého národa. Změna vyprávěcího postupu nastává v roce 1918, kdy jsou události podány vždy v perspektivě aktéra ve fiktivní reportáži. V obou případech je námětem konflikt českého vojska s německými obyvateli nejdříve v roce 1918 a poté v roce 1938. Zdrojem, jež Valda uvádí, je deník československého vojáka, který je v expozici městského muzea. Soudobé dějiny jsou tak v protikladu se staršími dějinami podány emotivně, z osobní perspektivy a do velkého příběhu je zahrnuje až následný „Komentář“.

V závěru mají žáci za úkol například vyjmenovat státnické činy panovníků, či nakreslit křivku „jak v průběhu věků rostl a klesal význam českého státu“.<sup>25</sup> Učebnice také upozorňuje na to, co znamená práce historika: Valda nejdříve navštěvuje „mnicha legendistu“ a poté „kabinet historika“, kde je mu vysvětlen rozdíl mezi středověkým a moderním dějepiscetvím.

Při pohledu na celou řadu lze na jednu stranu konstatovat, že užití minulosti se v obou případech liší. Zatímco díl určený pro osmé třídy spojuje minulost s tématem lidských práv, v díle následujícím je minulost — respektive její část — postavena jako téma, které funguje samo o sobě. Na druhou stranu obě pojetí mají společný charakter velkého vyprávění. To, že v některých bodech by mohlo být obtížné oba narativy smířit, není pro autora učebnice problém, protože obě jsou nahlížena z pohledu jejich konce — tedy demokratické České republiky, chápané jakožto prolnutí národního a občanského principu.

Zatímco u Valenty bylo možné bezpečně určit přítomnost historických témat v obsahu učebnice, u Hrachovcové jde o úkol výrazně obtížnější. Důvodem je decentralizovaná forma obsahu učebnice. Na rozdíl od lineárního příběhu Valentovy řady se *Občanská výchova* nakladatelství Olomouc skládá z řady prvků, které zahrnují: citáty

24 M. VALENTA, *Občanská výchova pro 8. ročník*, s. 79.

25 M. VALENTA, *Občanská výchova pro 9. ročník*, s. 43.



osobností, ilustrace, fotografie, úryvky z knih, úkoly a aktivity, výkladový text ad. Historická témata pak jsou zpřítomněna skrze tyto prvky různými způsoby napříč učebnicí.

Prvním tématem, kde se objevuje jeho historický rozměr, je první kapitola učebnice pro osmou třídu „Člověk jako osobnost“, kde celou jednu stranu tvoří dvanáct biografických medailonků významných historických osobností s popisem jejich významu. Výkladový text na druhé straně je rozbit citáty Martina Luthera Kinga a Alberta Schweitzera, úkolem pro žáky a úryvkem z Dona Quijota.<sup>26</sup> Klíčovou otázkou je zde „Kdo je osobnost?“ Žáci jsou vyzváni k vlastnímu uvažování nad touto otázkou. Na tuto úvodní část celého tématu navazuje trojí pojetí osobnosti — psychologické, osobnost jako někdo vlivný a aktivní a osobnost jako někdo výjimečný. U druhého pojetí je klíčová kompozice fotografií A. Hitlera a J. V. Stalina doplněných otázkou: „Znáte z historie nebo ze současnosti příklady jedinců, v jejichž rukou soustředěná moc byla zneužita proti lidem? Lze zabránit tomuto vlivu?“<sup>27</sup>

V této učebnici najdeme také tři vizuální kompozice vztahující se k minulosti. První z nich je spojena s tématem komunikace, kde je velmi stručně popsán vývoj komunikačních technologií. Samotné přístroje jsou pak zobrazeny na následující straně.<sup>28</sup> Učebnice žákům podává pouze informaci o změně v možnostech komunikace, aniž by ji nějak hodnotila (pokrok, úpadek apod.). Druhým případem jsou dějiny české státnosti prezentované na dvou stranách prostřednictvím „dokumentárních fotografií příznačných pro určitá období vývoje našeho státu“.<sup>29</sup> Na patnácti fotografiích jsou zachyceny dějiny mezi lety 1918 (tábor legionářského pluku na Marně) po rok 1993 (rozdělení Československa, reprezentované kompozicí mapy oddělených států, vyplněných typizovanými fotografiemi pražského a bratislavského hradu). Mezi těmito daty je osm fotografií z let 1938–1945, a pět z poválečného období. Fotografie jsou opatřeny datací a stručným popisem, jako např.: „Německé ženy nadšeně vítají příchod Wehrmachtu“, „Okupace Prahy — 15. 3. 1939“ či „Bourání zátarasů na československých hranicích po r. 1989“.<sup>30</sup> Poslední a velmi jednoduchou vizuální kompozicí tvoří dvojice fotografií uvozujících kapitolu „Člověk a rodinný život“.<sup>31</sup> Ta představuje „starou“ rodinu a „současnou“ rodinu. Starou rodinu reprezentuje ateliérová fotografie početné třígenerační rodiny. Druhá fotografie zachycuje čtyřčlennou rodinu se psem v přírodě. Tato úvodní kompozice naznačuje proměnu rodiny, nicméně jde skutečně jen o evokaci na úvod kapitoly, která není opatřena didaktickým aparátem.

Velmi explicitní propojení minulosti a občanství najdeme v téže učebnici na dvoustraně věnované vysvětlení pojmu „demokratický občan“<sup>32</sup> Většinu levé strany zabírá citát z *Hovorů s T. G. M.* uvozený krátkým textem sdělujícím, že Masaryk je příkladem člověka, který i přes svůj relativně vysoký věk odešel do zahraničí bojovat za Československo. Na protější straně pak nalezneme čtenář sedm „znaků odpovědného

26 M. HRACHOVCOVÁ a kol., *Občanská výchova pro 8. ročník*, s. 6–7.

27 Tamtéž, s. 10.

28 Tamtéž, s. 75.

29 Tamtéž, s. 121–122.

30 M. HRACHOVCOVÁ a kol., *Občanská výchova pro 8. ročník*, s. 121–122.

31 Tamtéž, s. 151.

32 Tamtéž, s. 148–149.





občana demokratického státu“ a schéma modelu občanství založeného na znalostech, dovednostech a přesvědčeních, v jejichž průsečíku se nachází „informovaný občan, který činí promyšlená rozhodnutí“.<sup>33</sup> Tyto charakteristiky jsou doplněny třemi fotografiemi: otce věnujícího se dítěti, Václava Havla a muže s trikolórou.

Učebnice téhož autorského kolektivu určená pro devátý ročník taktéž pracuje s minulostí, nicméně můžeme zde zaznamenat jistý posun v celkovém designu. Ten je výrazně jednodušší, uhlazený, s menším množstvím citátů z literatury atd. Tato „střídmost“ se projevuje například v kapitole „Dělba práce“, kde by se exkurz do minulosti jistě nabízel. Namísto toho je zde jen úkol pro žáky: „vysvětlete na základě znalostí z dějepisu, jak probíhala dělba práce během vývoje lidské společnosti.“<sup>34</sup> Poté se již učebnice zabývá současnými tématy. Minulost je také součástí výkladu o pojmu „stát“, kde je načrtnut vývoj společenských zřízení a také různé koncepce státu. Relativně větší prostor dostala historická témata u tématu obrany, kdy je jedna strana věnována fotografiím a krátkým textům z vojenských dějin (husité, Bitva o Británii, rok 1968 a mise KFOR).<sup>35</sup>

Zdáleka nejvýznamněji je minulost zastoupena v kapitole „Známe se?“, věnované soužití mezi lidmi, zvláště mezi různými kulturami. V této kapitole je minulost rovnocenným materiálem, na rozdíl od předchozích případů, kdy byla spíše doplněním, či rozšířením učiva zaměřeného na současnost nebo na obecné principy. Kapitola je uvozena textem o exodu Romů z České republiky a velký prostor zabírají úkoly, otázky a aktivity pro žáky zaměřené na problematiku soužití v multietnické společnosti. V následující šestistránkové příloze je žákům předložena sada materiálů: přednáška Petra Pitharta, tři strany zabírá sada materiálů k holocaustu uvozená textem „Vzpomínky na holocaust spojují Židy, Romy, i Čechy.“ Po jedné straně autoři věnují současné situaci Romů v České republice a tématu uprchlíků.

V popsáných přílohách se poprvé setkáváme s konceptem tragických dějin, jejichž připomínání může mít identitotvorný efekt. Úvodní text ukazuje na množství národností, které trpěly v koncentračních táborech či v rámci totálního nasazení, přičemž za vrchol nacistického bezpráví označuje holocaust. Studenti mají za úkol navštívit památník v Terezíně. Na historický popis holocaustu doplněný fotografií přeživších z koncentračního tábora v Dachau navazuje dvojice fotografií: ikonická fotografie klečícího Williho Brandta z roku 1970 a snímek Nicolase Wintona s manželkou. Ty jsou doplněny krátkou informací o fotografii: „Brandt vzal na sebe vinu svého národa. Osobně se neměl zač omlouvat: kvůli Hitlerovi emigroval do Skandinávie“ a popis záchrany židovských dětí N. Wintonem.<sup>36</sup> Fotografie jsou doplněny definicí rasové motivovaných trestných činů a článkem o rasové motivovaných trestných činech v České republice. Na další straně následuje popis romského holocaustu doplněný statistikami, fotografií romských dětí a romskou básní a vzpomínkami přeživších.<sup>37</sup>

33 Tamtéž, s. 149.

34 M. HRACHOVCOVÁ a kol., *Občanská výchova pro 9. ročník*, s. 26.

35 Tamtéž, s. 63.

36 Tamtéž, s. 69.

37 Z hlediska nedávné kontroverze stojí za zmínku, že v učebnici není jediná zmínka o táborech v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu.



## UČEBNICE PO KURIKULÁRNÍ REFORMĚ

V roce 2011 vyšlo druhé aktualizované vydání *Občanské a rodinné výchovy* z řady nakladatelství Fraus.<sup>38</sup> V díle pro osmý ročník je minulost významně přítomna v tématu „Hospodaření“. Téma je uvozeno tvrzením, že: „V minulosti toho lidé nepotřebovali tolik jako dnes.“ Další otázky pro žáky zní například: „Jak se změnily podmínky života oproti minulosti?“ nebo „Dokážeš si představit, že bys žil (a) například v době lovců mamutů, v době husitské, nebo v době vynálezu parního stroje?“<sup>39</sup> Otázky jsou doplněny koláží z fotografií současných a minulých způsobů výroby a práce: tkaní na stavu oproti textilní továrně, sedláci s kosami versus kombajn, písíci mnich a psaní na počítači. Podobné kompozice vytvořili autoři také k tématu kultury bydlení a dopravy. Dvoustrana zaměřená na výrobu a hospodářství je doplněna o úkoly založené na současnosti („Kolik dalších lidí muselo něco vyrobit, abys ty měl dobrou svačinu?“), nicméně důraz na vývoj a proměnu způsobů hospodaření převládá. V navazujících tématech spotřeby a služeb se již učebnice orientuje na současný stav a na definování pojmů.

Ve zbytku učebnice je pak minulost zpřítomňována především v postranních — hnědou barvou odlišených — pruzích, které slouží pro doplňující informace a úkoly. Zde se často objevují citáty klasiků (Sokrates, Konfucius), úkoly či otázky propojující učivo s dějepísem. Vedlejší roli hraje minulost také v tématech rodiny a prevence užívání návykových látek. V tématu rodiny je skrze řadu historických rodinných fotografií latentně přítomno téma proměny rodiny, nicméně v textu není explicitně formulováno.<sup>40</sup> U tématu návykových látek mají žáci za úkol spolu s učitelem dějepisu zjistit v pramenech a literatuře příčiny užívání návykových látek v minulosti a porovnat je se současností.<sup>41</sup>

V díle pro devátý ročník téže učebnicové řady není ani jedno téma z části věnované výchově k občanství podáno žákům v skrze jeho historický rozměr.<sup>42</sup> Tato část zahrnuje témata: Občan, Občan a právo, Právní ochrana, V pracovním poměru, Rodina a zákony, hospodaření, Globální svět, Životní perspektivy. Například v části věnované globálním problémům lidstva je pouze jedna zmínka o tom, že žáci mají jistě znalosti o nacistické genocidě z dějepisu.<sup>43</sup> V části věnované rodinné výchově je v tématu rodiny jedna stránka z dvanácti věnována proměnám rodiny, uvozená otázkou: „Rodina dříve a dnes aneb bylo to dříve snadnější?“<sup>44</sup> V centru strany je normativní text o tom, co by rodina měla zajišťovat svým členům. Tento text je obklopen řadou textů, které na jedné straně upozorňují na stabilitu úzké rodiny v čase a zároveň připomínají řadu vlivů a pro-

38 Dagmar JANOŠKOVÁ a kol., *Občanská výchova 8; Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*, Plzeň 2011.

39 D. JANOŠKOVÁ a kol., *Občanská výchova 8*, s. 46.

40 Tamtéž, s. 76.

41 Tamtéž, s. 108.

42 D. JANOŠKOVÁ a kol., *Občanská výchova 9; Rodinná výchova 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*, Plzeň, 2013.

43 D. JANOŠKOVÁ a kol., *Občanská výchova 9*, s. 67.

44 Tamtéž, s. 77.



měn, které s rodinou souvisejí. Žáci se také dozvědí o rozdílu mezi matriarchálním a patriarchálním modelem rodiny. Černobílou fotografií staršího muže v obleku doprovází text o „oddělených světech mužů a žen kolem roku 1920“. Obrázek Věstonické Venuše doprovází mimo jiné otázka: „Které povinnosti musela asi tato žena plnit?“<sup>45</sup>

Dále byla analyzována řada učebnic vydaná nakladatelstvím Nová škola.<sup>46</sup> Zde je možné rozlišit témata, která jsou vyložena skrze „pohled do minulosti“, a pak ty prvky, které jsou spíše doplněním látky. V případě učebnice pro osmý ročník jde především o dvě témata: životní styl a osobnosti naší země. V části kapitoly „Já a životní styl“ je představeno schéma vývoje společnosti: archaická, tradiční, moderní a postmoderní (konzumní), zakončené otazníkem. Všechny typy společností jsou pak charakterizovány krátkým textem doplněným o úkoly. Důležitými tématy jsou forma vlády, způsob stravování se a bydlení. Každý text je doplněn obrazem ilustrujícím dané stadium vývoje společnosti: práce v řemeslné dílně, továrna, nákupní středisko.<sup>47</sup> Většina kapitoly je pak věnována zdravému životnímu stylu. Bezprostředně po tomto tématu navazuje kapitola „Osobnosti naší země“ — ta zahrnuje řadu biografických medailonků doplněných o fotografii a úkoly či otázky pro žáky. Klíčem pro výběr osobností je dle autorů učebnice to, jak „nás proslavily v zahraničí“.<sup>48</sup> Ve výběru najdeme například: Antonína Dvořáka, Bedřicha Smetanu, Bohumila Hrabala, Milana Kunderu či epidemiologa Karla Rašku nebo profesorku Helenu Illnerovou. Sportovce pak reprezentují Emil Zátopek a Věra Čáslavská doplnění o soudobé hvězdy Jana Železného a Martinu Sáblíkovou.

V učebnici pro devátý ročník jsou témata z minulosti zastoupena oproti všem předchozím učebnicím nejméně. Kromě doplnění některých témat v podobě jedné věty jsou z pohledu vztahu minulosti a výchovy k občanství důležité dva exkurzy. Prvním z nich je exkurz do historie peněz.<sup>49</sup> Ten nabízí krátký přehled od směnného obchodu přes mincovní platidla po papírové peníze. Text je doprovázen jednoduchým schématem, založeným na motivu šipky, znázorňujícím změny mezi platidly. Druhým exkurzem je pak historie evropské integrace.<sup>50</sup> Skládá se z popisu vzniku jednotlivých institucí a společenství předcházejících dnešní Evropské unii. Součástí popisu institucí je i vysvětlení jejich funkce. Také zde najdeme celý proces znázorněn na časové ose.<sup>51</sup>

## ZÁKLADNÍ FUNKCE MINULOSTI

Řada teoretiků nabízí ve svých textech různé typologie vztahování se k minulosti, které se nabízejí k aplikaci na výše představený materiál: tropologie Haydena Whi-

45 Tamtéž, s. 78.

46 Jitka LUNEROVÁ — Radim ŠTĚRBA — Monika SVOBODOVÁ, *Výchova k občanství*, Brno 2017; Antonie LAICMANOVÁ, *Výchova k občanství: [učebnice pro 9. ročník]*, Brno 2013.

47 J. LUNEROVÁ — R. ŠTĚRBA — M. SVOBODOVÁ, *Výchova k občanství*, s. 24–25.

48 Tamtéž, s. 30–33.

49 Antonie LAICMANOVÁ, *Výchova k občanství: [učebnice pro 9. ročník]*, s. 31.

50 Tamtéž, s. 64–68.

51 Tamtéž, s. 66.



tea, Assmannovo rozlišení na kulturní a komunikativní paměť (a navazující texty z paměťových studií), typologie Tomáše Sniegoně, Jorna Rüsena či rozlišení na futurismus a prezentismus u Françoise Hartoga.<sup>52</sup> Nicméně pro otázku vztahu minulosti a občanského vzdělávání nepovažují za důležité ani tolik rekonstruovat či „odhalit“, jaký typ vyprávění o minulosti učebnice zprostředkovává (to by byla otázka příhodnější spíše pro učebnici dějepisu), jako spíše vztáhnout zastoupení minulosti v těchto učebnicích k občansko-vzdělávacímu kontextu, ve kterém se vyskytují, a k vzdělávacím cílům, jež mají naplnit.

Ve Valentově řadě má minulost charakter velkého vyprávění, které do sebe skutečně „učebnicově“ včleňuje dílčí epizody a dává jim smysl. V posledních dvou ročnících povinné školní docházky se žáci mohou setkat se dvěma takovými vyprávěními: velkým vyprávěním o rozvoji idey občanství a lidských práv v osmém ročníku a v následujícím roce pak s příběhem české státnosti. V obou případech stojí žák na pomyslném „konci dějin“ — tedy v době demokracie a suverenity českého státu. Zatímco v případě lidských práv je zde přítomno i téma jejich ohrožení (a tedy možnosti či nutnosti jednání na jejich obranu), v případě národních dějin jde primárně o znalost příběhu a schopnost skrze něj vnímat i další dílčí příběhy — přesně tak také nakládá Valda s deníkem československého vojáka, když napíše s pomocí učitele povídku a tímto aktem tento pramen zařadí do rámce dějin české státnosti. Příznačný je také opakující se motiv soupeření Čechů s Němci jakožto klíče k budování zápletky.

Specifické postavení mezi zkoumanými učebními texty má učebnice M. Hrachovcové pro devátý ročník, která v kapitole „Známe se?“ nabízí taktéž velmi silný koncept minulosti a jejího významu. Nejde již o velké vyprávění, ale o vzpomínání. Základním sdělením kapitoly je, že katastrofa holocaustu spojuje Čechy, Židy a Romy. Minulost zde již není podána jako výklad, ale skrze vzpomínky a fotografie. Koncepti připomínky holocaustu jako základního kamene multietnické společnosti podporuje i forma zpřítomnění materiálů v učebnici. Ty jsou zařazeny do přílohy, která je vyznačena kresbou evokující kroužkový blok. V tomto „bloku“ jsou „vlepeny“ materiály odkazující k holocaustu, genocidě Romů (téma tábora v Letech zde chybí), současné právní úpravě rasově motivovaných trestných činů a zpráva o jejich četnosti v České republice. Již tedy nejde o sjednocující vyprávění, ale o mnohost osobních vzpomínek na dějinnou tragédii.

Dalším typem vztahu k minulosti je „příklad“ či „vzor“. Tak například začíná učebnice M. Hrachovcové pro osmou třídu v kapitole věnované problematice „osobností“. Explicitně je tento přístup uplatněn také v případě tématu „demokratický občan“. Podobný vztah k minulosti představuje rovněž otázka, zda žáci znají příklady zneužití moci, doprovázená fotografiemi Hitlera a Stalina. Podobně fungují také historická doplnění v učebnicích z řady nakladatelství Nová škola. Minulost v těchto případech slouží jako zásobník příkladů pro popisovaný jev. Příklady jsou použity v dekontex-

<sup>52</sup> Hayden WHITE, *Metahistorie: historická imaginace v Evropě devatenáctého století*, Brno 2011; Alexander KRATOCHVIL (ed.), *Paměť a trauma pohledem humanitních věd: komentovaná antologie teoretických textů*, Praha 2015; Tomáš SNIEGOŇ, *Zmizelá historie: holokaust v české a slovenské historické kultuře*, Praha 2017. François HARTOG, *Věřit v dějiny*, Brno 2016; Jörn RÜSEN, *Zeit und Sinn: Strategien historischen Denkens*, Frankfurt am Main 1990.



tualizované podobě jako reprezentanti dané kategorie (např. genocida, diktatura, osobnost).

Pro učebnicové řady nakladatelství Fraus a Nová škola je typický koncept změny. Minulost je využita u některých témat (hospodářství, rodina, životní styl) způsobem, který ukazuje na zásadní změny v této oblasti. Chronologie je zde intuitivní komparací, která má posloužit jako klíč k výkladu tématu. Změna je zde představena jako neosobní proces, který není spojen s konkrétním jednáním, možnostmi jiného vývoje apod. Například u tématu role muže a ženy je konstatována proměna směrem k větší rovnoprávnosti, nicméně nejsou zde nijak zmíněny aktivity hnutí za emancipaci žen ani vysvětlen samotný pojem emancipace.

Po obsahové stránce je minulost ve všech třech výše popsaných typech buď čistě mužskou doménou, nebo neosobním procesem přeměn společnosti. Ženy v jakékoliv roli či při jakékoliv činnosti bychom v nich hledali marně, stejně jako případy projevů občanské angažovanosti, jakými by mohl být například protest, činnost ve spolcích, či účast v boji za emancipaci konkrétní skupiny obyvatel.

## OD PŘÍBĚHU K FOTOGRAFII

V předchozích odstavcích jsem popisoval typy vztahu k minulosti, které jednotlivé učebnice nabízejí: znalost příběhu, vědomí změny či (pozitivní, negativní nebo ilustrující) příklad. To, co je z pohledu zaměření tohoto textu důležitější, je konkrétní forma, jakou je minulost přítomna na stránkách učebnice. Koherentní dílo v tomto ohledu představuje Valentova řada, která je založena na fikci, a důvěru v předkládaná fakta budí její formální status učebnice, případně „Komentář“ zpřítomňující hlas pedagoga v učebnici. Ten také několikrát „nachytá“ Valdu, když udělá faktografickou chybu. Dějiny jsou zde zpřítomněny skrze lineární, uzavřené vyprávění se začátkem a koncem. Vypravěčem je Valda sám, učitel či osoba, které se Valda zeptá (babička). Jediným pramenem je již zmíněný deník československého vojáka z muzejní expozice, nicméně i ten je fiktivní a poslouží Valdovi jako námět na menší literární dílo. Přiznaná fikcionalita učebnice zde slouží k modelování ideálního způsobu zacházení s dějinami. Ten spočívá v zařazení dílčí události do velkého příběhu skrze jeho převyprávění vlastním jazykem.

Ostatní učebnice ve zkoumaném souboru již pracují s diferencovanějším spektrem materiálů. Nejviditelnější změnou je nástup role fotografie při reprezentaci minulosti. Zatímco učebnice z devadesátých let byly postaveny na textu ať již formou syntetického výkladu či čítanky, od přelomu tisíciletí získává obraz obecně více prostoru. V tématech spojených s minulostí se fotografie (zpravidla černobílá či v odstínech hnědé) staly dominantní formou, avšak konkrétní použití se mezi jednotlivými učebnicemi liší.

Fotografie se zaprvé užívá ve funkci ilustrace. Ta je někdy součástí koláže současných a minulých fotografií a jinde doplňuje sousedící text. Příkladem mohou být výše popsané kapitoly o rodině z učebnice nakladatelství Fraus. Charakteristická pro tento způsob publikace fotografií je absence popisků či zdroje, odkud fotografie pochází. Například komparace fotografie současné a „minulé“ rodiny v učebnici nakladatelství Olomouc i Fraus nejsou opatřeny žádným dalším vysvětlením.



Dalším typem použití fotografie je ve funkci ikony, tedy fotografie, která zosobňuje konkrétní událost a je tak i popsána. Nejlepším příkladem tohoto zacházení s fotografií může být kompozice dějin české státnosti z učebnice M. Hrachovcové. Zatímco ilustrativní fotografie neodkazují k žádnému konkrétnímu místu ani času, fotografie užitá jako ikony odkazují ke konkrétním událostem politických dějin (bitva o Británii, invaze roku 1968 či sametová revoluce). Popisky tuto příslušnost dokládají, zároveň však není uveden zdroj či původní kontext fotografie. Do jisté míry tak je možné chápat fotografii také jako mnemotechnickou pomůcku, aby si žáci lépe a trvanlivěji zapamatovali klíčové okamžiky české státnosti.

V celém zkoumaném souboru má jen jediná historická fotografie uvedený zdroj. Je jí fotografie „kancléřského gesta“ — tedy ikonická fotografie Williho Brandta z varšavského ghetta, která je ovšem citována ze soudobé publicistiky (časopis *Týden*) a nikoliv v původním kontextu. Popisek pak vysvětluje žákům význam gesta na symbolické a politické rovině.

Specifickou kategorií fotografie je portrét. Portréty se vyskytují ve všech učebnicích a zobrazují významné osobnosti (prezidenti, umělci, vědci, apod.). Na několika místech jsou použity ve formě příkladu: pozitivní příklad demokratického občana představují v učebnici nakladatelství Olomouc T. G. Masaryk a V. Havel, na druhou stranu negativními příklady jsou A. Hitler a J. V. Stalin, jejichž portréty doplňuje otázka zaměřená na případy zneužití moci. V žádné z učebnic se nevyskytuje portrét jiné než „významné“ osobnosti. Portrét dělníka, učitele či zemědělce bychom hledali marně.

Podíváme-li se na funkci fotografií v učebnicích výchovy k občanství, pak v žádném případě nejsou chápány ani jako „pramen“ v původním významu této metafory, tedy jako zdroj informací, ani jako „stopa“, tedy jako otisk minulého jednání, ale spíše jako ilustrace či příklad odkazující buď na blíže nedefinovanou „historičnost“ nebo na konkrétní událost či osobnost, ovšem ve funkci ikony či mnemotechnické pomůcky. Řada fotografických kompozic je postavena na konceptu změny. Učebnice již ale nedávají možnost zjistit, co přesně se změnilo a jak tuto změnu vysvětlit.

\* \* \*

Podíváme-li se zpětně na celý zkoumaný soubor, lze konstatovat několik tezí. První z nich je, že nejvýznamnější diskontinuitu ve vztahu minulosti a občanského vzdělávání můžeme pozorovat mezi Valentovou řadou z konce devadesátých let a řadou nakladatelství Olomouc z roku 1999 a 2000. Změna spočívá v tom, že minulost, která u Valenty byla kontinuitou příběhu českého národa, se proměnila v paměť.<sup>53</sup> Sdílení historického příběhu, který Valda vypráví, je jedním z rysů občanského ideálu, který učebnice formuje. Ideál pozdějších učebnic stojí na schopnosti sdílet vzpomínky na historickou tragédii holocaustu, případně na tragické dějiny obou totalitních režimů v Československu. Paměť tak nejen převrací vztah k času, kdy na místo vyprávění od počátku do konce nastupuje pohled ze současnosti zaměřený „zpět“ do minulosti, ale

53 Zde odkazují na oddělení pojmů „historie“ a „paměť“, jak je nabízí F. Hartog, srov. F. HARTOG, *Věřit v dějiny*.



také vyžaduje více než znalost připomínaných událostí. Modelový občan si zde připomíná historické hrůzy a tato sdílená vzpomínka je základem jeho sounáležitosti s ostatními. Je pozoruhodné, že největší změny nekopírují zavedení Rámcového vzdělávacího programu, ale v učebních materiálech je lze zachytit již dříve.

Pokud jde o funkci minulosti v učebnicích občanské výchovy, minulost slouží nejčastěji jako zásobník příkladů pro dané téma a forma její přítomnosti v učebnicích je převážně ilustrativní. Tážeme-li se tedy na vztah minulosti a občanského vzdělávání, lze říci, že se toto propojení odehrává na úrovni obsahu, nikoliv ovšem na úrovni didaktické koncepce učebnice.

V občansko-vzdělávacím kompozitu se nabízí řada způsobů, jak podpořit rozvoj občanských kompetencí u žáků skrze práci s minulostí. Jejich společným prvkem je důsledné uplatňování oborových a didaktických metod i v rámci občanského vzdělávání. Prvním z nich je práce s minulostí založená na kritické práci s historickými prameny. Takovýto přístup navrhují a důkladně obhajují například autoři metodiky *Change, history learning and human rights education*, kteří do centra vztahu „minulost — občanské vzdělávání“ staví koncept změny.<sup>54</sup> „Změna“ není ovšem chápána jako neosobní vývojové schéma, ale jako komplikovaný proces, zahrnující protichůdné aktivity řady aktérů, skupin obyvatel či institucí. Autorský kolektiv publikace klade důraz na důslednou historizaci a kontextualizaci občanských principů. Ta se ve vzdělávacím procesu odehrává prostřednictvím kritické práce s primárními prameny. Teprve na takovémto základě je možné propojit minulost se současností.

Zkoumané učebnice nejenže nepodporují práci s prameny ve výuce, ale samy také nenabízejí žákům přístup ke zdrojům použitých fotografií či k jejich základní kontextualizaci. Problematický je také charakter pokládaných otázek. Pokud otázku: „Znáte z historie nebo ze současnosti příklady jedinců, v jejichž rukou soustředěná moc byla zneužita proti lidem?“ doprovází obrazy A. Hitlera a J. V. Stalina, rozvíjí žáci kompetenci odpovídat na otázku tak, aby bylo naplněno očekávání autority, a nikoliv své kritické myšlení o společenských procesech, které mohou vést k diktatuře. Navazující otázka „Lze zabránit tomuto vlivu?“ pak má čistě hypotetický charakter.

Dalším ze způsobů jak efektivněji propojit občanské a historické vzdělávání je obrat k chápání minulosti jako k integrální součásti přítomnosti. Na rozdíl od většiny analyzovaných učebnic, pro které je minulost nejčastěji uzavřená a oddělená od přítomnosti, může tento přístup vést žáky k tomu, že minulost je předmětem politických bojů v parlamentu, ale také vyjednávání na místní úrovni či součástí popkultury. Orientace ve všech těchto rovinách vyžaduje řadu kompetencí. Výhodou výchovy k občanství může být právě možnost propojit kompetence ke kritickému a analytickému myšlení, znalosti nejen o minulosti, ale také o systému vládnutí v České republice a v neposlední také řadě respekt k lidské důstojnosti a lidským právům. Oprávněnost tohoto přístupu ukázala v poslední době například kauza tábora v Letech, kdy výroky Tomia Okamury a Miloslava Roznera odstartovaly debatu, ve které řada historiků musela vyvracet nepravdivé či manipulativní výroky, a došlo také k řadě aktů nejvyšších politických představitelů a občanských sdružení počínaje vyjádřeními na

54 Martin LÜCKE — Felisa TIBBITS — Else ENGEL — Lea FENNER (edd.), *Change. History learning and human rights education*, Schwalbach 2016.



sociálních sítích, pokusem odvolat T. Okamuru z funkce místopředsedy sněmovny a konče trestním oznámením.

Má li česká společnost vést debatu o občanském vzdělávání, měla by ji vést i nad jeho metodami, protože skutečnost, že učíme o minulosti, neznámá automaticky, že vybavujeme žáky kompetencemi pro život v současné společnosti, nebo že zvyšujeme jejich citlivost vůči bezpráví.

#### RÉSUMÉ:

The key question addressed in the text is: What kinds of relationships between the past and civic education are present in contemporary Czech civic education textbooks? The first part of the article describes the textbooks that were examined, aiming to describe all the places where the past is present in selected textbooks. This description shows the variety of modes of the usage of the past in civic education textbooks. There is formulated a short typology in the second part of the text. It treats the past as a change, the past as an example, and the past as a great narrative. The text focuses also on the form of the past in the textbooks. There are two important points. First, there is an observable switch from the story to the photography in presenting the past and, second, not all textbooks use historical documents as the sources or traces of the past, but rather as decontextualized illustrations.

**Mgr. Václav Sixta** pracuje v Ústavu pro studium totalitních režimů jako lektor Oddělení vzdělávání. Zabývá se didaktikou soudobých dějin se vztahem k občanskému vzdělávání a způsoby prezentace soudobých dějin v současných muzeích (vaclav.sixta@ustrcr.cz).