

# ***Společnost, vědomí, dějiny***

## ***Teze k diskusi***

### **Zdeněk Beneš**

*Nebyl bych se stal politikem, kdybych nebyl nucen tak silně prožít historické problémy našeho národa.*  
TGM, Hovory, 1936, s. 137

*Dějiny nenáleží jen vědě, ale také mužům a ženám, v nichž dějiny žijí.*  
Jacques le Goff

*Od Robinsona nepožadujeme, aby měl dějiny, ale my, uprostřed Evropy, od nich utéci nemůžeme.*  
Bodo von Borries, 1998

*Náš přirozený svět je po okraj plný dějin.*  
Klaus Bergmann, 2001

*„Minulost možno milovat nebo nenávidět, vidět v ní hrdý vzor nebo snůšku překonaných nesmyslů, zbytečný balast. Lze napsat dějiny, v nichž jeden národ se stane inkarnací dobra a jiný inkarnací zla. Lze hromadit tisíce monografií, hádat se o nejrůznější drobnosti i o celkové pojetí, ba vystává před námi i možnost, že nám někdo minulost pomocí strojů sestaví do složitých rovnic a narýsuje v spleťtých křivkách. S historií lze učinit takřka cokoli – jen uniknout jí nelze.“*

František Graus, 1968

Dovolím si účastníkům druhého telčského semináře předložit tyto teze, které nejsou referátem v pravém slova smyslu jako podklad k následné diskusi. Na samotném semináři bych je chtěl komentovat a konkretizovat. Vycházejí z několika textů, které jsem v posledních měsících na téma školního dějepisu napsal a na jejichž meritě nemám, co bych měnil. Teze jsou snad psány někde příliš jednoznačně, nejpravděpodobněji ve své poslední části. Protože však z náhlých důvodů odpadl předpokládaný referát o koncepci Občanské nauky, považoval jsem – vzhledem k zaměření semináře - za nutné se k problému vyjádřit. Teze jsou navíc opravdu teze a ne formulování závěrů.

## Východiska a předpoklady

Před rokem a půl jsme v Telči uvažovali nad úlohou a postavením školním dějepisu v české škole. Diskutovali jsme o teorii školního dějepisu, o učebnicích, o tvorbě RVP a zformulovali jsme trojí Závěrečné teze. Ačkoli byly vytvářeny ve třech odděleně pracujících skupinách, až překvapivě se svým obsahem a intencí shodovaly. Bylo to příjemným překvapením. Shoda panovala v chápání základní úlohy dějepisu, v tom, že plní nezastupitelné akulturační funkce, že je mu třeba přiřknout odpovídající místo ve školním vzdělávání. A bylo v jedněch z těchto tezí také řečeno, že

**Výuku dějepisu je třeba založit na zřetelném konstituování tohoto předmětu, a to při respektu k mezioborovým souvislostem, zejména ve vztahu k výchově k občanství a zeměpisu. V tomto kontextu lze utvářet účelné a všestranně prospěšné vztahy ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, případně Člověk a příroda.**

Tuto tezi můžeme plným právem považovat za centrální pro naše letošní jednání. Vychází z ní i můj příspěvek. Jeho vlastním tématem je úvaha nad obsahem, konceptualizací a cílovými strukturami školního dějepisu. V tom je obsaženo i zamyšlení nad tím, jaké je jeho postavení v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost. O důvodech tohoto zamyšlení netřeba dlouho přemýšlet; jsou nasnadě:

1. Neustávající diskuse nad tvorbou nových RVP.
2. Převážně interní diskuse nad změněnou koncepcí maturit.
3. Veřejný diskurs o dějepisu, který zaplňuje stránky českého denního tisku.

Jsou to dvě různé roviny jednoho a téhož problému: Co od dějepisu a od humanitní složky (antropologické složky?) školního vzdělávání očekáváme? Abychom mohli zřejmě vůbec začít o něčem takovém uvažovat, bude nutné se obrátit k samotným konceptuálním východiskům, totiž k elementárním pojmům s nimiž musíme pracovat a které – zdá se mi – nejsou stále dostatečně reflektovány. Pravděpodobně proto, že je pro potřeby školní teorie a praxe považujeme za zřejmé, nevyžadující hlubší vysvětlení a reflexi. Jsou tři:

1. Co je školní dějepis?
2. Co je jeho předmětem?
3. Co je sociální skutečnost?

K první otázce:

školní dějepis je

a) školní předmět – obor vzdělávání

b) specifická, institucionálně zakotvená sociální komunikace historických informací a jako taková je relativně samostatnou částí historické kultury.

#### **ad a)**

- je určen hodinovou dotací
- je formován prostřednictvím svého vlastního kurikula a jeho formálních a konceptuálních vazeb k ostatním předmětům vzdělávací oblasti, do níž je začleněn, a nepřímo také k ostatním vzdělávacím oblastem
- v ještě širším horizontu je školní dějepis spoluurčován dalšími národními i mezinárodními dokumenty, především Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice („Bílou knihou“)

#### **ad b)**

- Historickou informací rozumíme každou zprávu o minulosti (šířeji historické skutečnosti), která je informačně využitelná. Patří mezi ně tedy jako informace historických pramenů ve vlastním slova smyslu, tak všechny další druhy zpráv, od zpráv historiografických, přes umělecké až po žurnalistické či po zřetelné manipulace s historickou skutečností.
- Historickou kulturou rozumíme celek historického myšlení, který obsahuje všechny druhy historických informací, jež shrnuje do tří základních typů reflexí historické skutečnosti: historického povědomí, historického vědomí a historického poznání. Druhé možné pojetí hovoří o historické kultuře jako o celku mimovědeckého historického myšlení, které mohou charakterizovat takové jevy jako je „mediální historiografie“, „veřejný historismus“....

Vycházím v tomto textu z prvního pojetí. Už v sedmdesátých letech 20. století bylo rozpoznáno, že pro školní dějepis je podstatná kategorie historického vědomí a školní dějepis byl také z tohoto zorného úhlu definován:

Školní dějepis je institucionalizovanou formou vytváření, předávání a zachování historického vědomí

Nebyl dosud shledán důvod, proč takovéto základní vymezení opouštět, nebo zásadně měnit. Bylo naopak během let v návaznosti na prohlubující se didaktický, historiografický i sociálněvědný výzkum dále rozvíjeno a prohlubováno. Do zorného pole dějepisu se dostávaly nové podněty a didakticky začaly být do něho včleňovány nové kategorie, které se pro myšlení dospívajících generací ukazují jako formotvorné (viz dále .....

Kategorie historického vědomí patří mezi nejfrekventovanější kategorie historické metodologie a teorie, a proto také mezi ty nejobtížnější. Přesto lze v jejím základu rozpoznat několik podstatných rysů:

**Co lze historickým vědomím rozumět:**

*časové vědomí (dříve - dnes/zítřa)  
vědomí reality (reálné/historické – imaginární)  
vědomí historicity (statické – dynamické)  
vědomí identity (my – oni)  
politické vědomí (nahore – dole)  
ekonomicko-sociální vědomí (chudý – bohatý)  
morální vědomí (správné – špatné)*

H. J. Pandel, 1987

K. J. Jeismann rozlišuje tři roviny historického vědomí: počáteční "touhu po dějinách", v níž má žák zájem o jednotlivé "příběhy" z dějin, pak rovinu tvorby "obrazu historie" a nakonec rovinu "historického porozumění".

K.-E. Jeismann, 1988

*Základním znakem semiózy v rámci historického vědomí je to, že fakta váže v jeden celek prostřednictvím převážně kulturních kontextů přítomné doby. (...) tím se odlišuje od historického poznání, které je vázáno především na minulost a její rekonstrukci.*

Z. Beneš, 1995

Jejich společným jmenovatelem je to, že minulost je tak či onak postavena do protikladu k současnosti – v historickém vědomí se tak vytváří distance mezi těmito dvěma časovými rovinami a tím je umožňováno operování s minulostí jakožto samostatným fenoménem. Historické je rozpoznáno jako dynamické a nikoli statické.

Z hlediska historického vědomí jako didaktické kategorie je třeba vzít potaz, že musí být splněna podmínka „blízkosti“ obrazu historické skutečnosti, která dějepis přináší. Tomuto alegorickému termínu je ale nutné rozumět v informačním slova smyslu. Nejde tedy jenom o blízkost prostorovou, nýbrž také o blízkost sociální – blízké mohou být i prostorově vzdálené děje.

Předchozími odstavci jsme zároveň dali odpověď na to, co je předmětem školního dějepisu: není jí minulost, nejsou jí dějiny, ale je jí – zjednodušeně nyní řečeno – historické vědomí. Z toho vyplývá, jaké funkce dějepis ve školním vzdělávání plní (má plnit). Pro české prostředí byly zformulovány před třemi lety pro potřeby Katalogu k maturitě z dějepisu. Jsou patrně v českém prostředí nejhlubší reflexí úlohy dějepisu a je proto možné je pouze znovu připomenout:

### **Dějepis má v kurikulu středních škol řadu významných funkcí:**

- prostřednictvím historického vědomí se jedinec začleňuje do společnosti (funkce socializační);
- rozvíjí porozumění lidskému světu jako sociální skutečnosti vyvíjející se v čase a prostoru, tj. jako světu majícímu historickou povahu;
- přispívá velmi podstatně k výchově k demokratickému a aktivnímu občanství;
- plní funkci identifikační a sebeidentifikační, podílí se na eliminaci stereotypů a autostereotypů, učí žáky rozumět „jinakosti“ lidí a přemýšlet o rozdílných hodnotách, které lidé preferují; umožňuje porozumět kulturním základům jednotlivých civilizací, uvědomovat si jejich odlišnosti a tím přispívat k dialogu mezi nimi;
- integruje znalosti a dovednosti z různých vyučovacích předmětů, především humanitních, ale také přírodovědných a jiných, protože obsahuje i základní poznatky z dějin vědy, umění a techniky;
- spoluvytváří hodnotový systém žáků a umožňuje jim tak sociální, politickou, mravní a estetickou orientaci, učí je chápat a oceňovat obecně uznávané lidské hodnoty, především ty, jež mají rozhodující význam v moderním světě, tj. demokracie, svoboda, spravedlnost, tolerance a solidarita;
- podílí se na enviromentální výchově žáků, učí je uznávat hodnoty živé i neživé přírody a ochraňovat ji, stejně tak jako kulturní a historické památky;
- významně posiluje dovednost získávat informace z různých zdrojů – z historických textů verbálních a ikonických (tzn. z obrazového materiálu) i z textů kombinovaných; kriticky tyto informace hodnotit a sestavovat je do logických celků s porozuměním pro jejich dobovou podmíněnost;
- rozvíjí abstraktní a logické myšlení žáků, a to na základě osvojování a užívání pojmů ze společenskovední a širší humanitní oblasti, užíváním intelektových dovedností při řešení problémů a různých úkolů;
- rozvíjí komunikační dovednosti, kultivuje vyjadřovací schopnosti žáků v ústním i písemném projevu, vytváří dovednosti vést dialog pomocí argumentovaných úsudků;
- vytváří systémově vybraný soubor základních, tj. sociálně potřebných faktografických znalostí ze všech oblastí života společnosti a sociálních, politických, ekonomických a kulturních pojmů, protože bez znalosti základní historické faktografie a terminologie nelze aplikovat jednotlivé dovednosti a zaujímat postoje.

Třetí problém je nejsložitější: Co je sociální skutečnost? Mluvíme o problému, který je pro náš úkol mimořádně závažný. Měli bychom reflektovat, že sociální skutečnost není prostá danost, sociální skutečnost je konstrukt, a to v objektivním i subjektivním smyslu. Je myslitelná jen jako produkt aktivní každodenní činnosti lidí – není tedy přírodní daností. Při jejím poznávání se vždy odhaluje jako sociálně – a tedy i historicky – podmíněná; neexistuje tak „an sich“, sama o sobě. A navíc, při poznávání se vždy odhaluje jenom zčásti; předmět zkoumání v sociální oblasti je vždy zkonstituován – vlastně je „vydělen“ – prostřednictvím metod, kterými byl vytvořen. Různé badatelské (= interpretační) přístupy tak vytvářejí různé předměty bádání, tedy jakési rozdílné skutečnosti. Z jiného pohledu řečeno, badatel v sociální oblasti je postaven do specifické situace. Nepřipisuje významy samotným objektům, nýbrž významům, které svému světu přisují sami lidé.

Proč tyto zásady metodologické povahy připomínám? Ze dvou důvodů: První je zřejmý, dějepis je dějepis a nic jiného. Tato „trivialita“ vyplývá už z předchozího textu. Druhý je zatím skrytý: Orientace (= porozumění) v sociální skutečnosti vyžaduje specifické dovednosti

a **znalosti**. Záměrně užívám tohoto slova, neboť se ve svých různých variantách (fakta, faktografičnost, popisnost, atp.) stala v posledním období pro školní dějepis jakýmsi zaklínadlem. Znalosti jsou proklínány (v denním tisku, různými reformátory školství) jako balast, zatěžování či přetěžování žáků (k čemu má proboha žák vědět zrovna to či ono?), aniž však reflektujeme, co to znalost skutečně je. Znalost není nikdy jenom znalostí něčeho, ale vždy je znalostí někoho o něčem, znalost nějakého typu, získaná pod nějakým zorným úhlem, vždy je to znalost pro někoho, a vždy je to hodnota. Hodnota osobní, sociální, kulturní:

...úroveň znalostí a s ní spojená úroveň vzdělání, a nejen úroveň zdrojů nových znalostních iniciativ a inovací, ale také znalostní úroveň těch, kteří rozhodující nebo se podílejí na recepci znalostí, kteří se podílejí na výběru toho, co bude využíváno nebo aplikováno, a tudíž také na směřování a orientaci znalostního a technologického transferu, se významně podílí na zjišťování dnešní podoby toho, co Adam Smith nazval „blahobytem národů“. Jinak řečeno, i sféra znalostí a zejména ty její složky, které ovlivňují orientaci výběru znalostí, jejich transfer a aplikace, patří k hodnotám, které nazýváme bohatstvím.

L. Tondl, 2002

Znalostí tu rozumíme skutečně vědomost, protože dovednost bez („teoretické“) vědomosti je v oblasti reflexe sociální skutečnosti těžko představitelná. Jinak řečeno, ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost musí být vyučovány znalosti – „faktografie“. Jakou poznávací hodnotu by měly mít přesně vymezuje poslední z vymezených funkcí školního dějepisu z Katalogu:

**vytváří systémově vybraný soubor základních, tj. sociálně potřebných faktografických znalostí ze všech oblastí života společnosti a sociálních, politických, ekonomických a kulturních pojmů, protože bez znalosti základní historické faktografie a terminologie nelze aplikovat jednotlivé dovednosti a zaujímat postoje.**

Odtud je možné začít uvažovat o možné nové konceptualizaci školního dějepisu.

## Východiska nové konceptualizace

Školní dějepis plní závažnou a jak dosavadní evropské zkušenosti ukazují také nezastupitelnou akulturační roli.

Školní dějepis je jediným systematickým seznamováním prakticky všech členů společnosti s historickou skutečností.

**Z tohoto faktu vyplývá několik závažných principů pro postavení dějepisu ve školské soustavě a také několik metodologických zásad pro jeho koncipování:**

- Dějepis musí být konstruován s respektem k principu historického času. To znamená, musí být „chronologický“.

### **The importance of history**

*Pupils consider how the past influences the present, what past societies were like, how these societies organised their politics, and what beliefs and cultures influenced people's actions. As they do this, pupils develop a chronological framework for their knowledge of significant events and people.*

The National Curriculum. Handbook for secondary teachers in England. Program of Study: History, p. 148.

### **L'histoire**

*Le champ chronologique, s'il est moins étendu qu'un 6<sup>e</sup>, couvre cependant un millénaire environ en 5<sup>e</sup> et trois siècles en 4<sup>e</sup>. C'est dire que, en fonction du temps disponible, il est impossible de prétendre proposer le récit continu de l'évolution historique. Le programme repose donc sur des choix.*

Histoire-Géographie. Programmes officiels. 1997, p. 2.

*Die chronologische Anordnung der Inhalte (...) ist als ein Orientierungsrahmen zu verstehen, der der Sicherung von Kenntnissen über zeitliches Neben- und Nacheinander von Ereignissen und Entwicklungen dient. Dies stützt die integrative Funktion des Geschichtsunterrichts, auch ordnende und strukturierende Vorleistungen für andere Unterrichtsfächer zu erbringen.*

Lehrpläne für Gymnasien, Thüringen, S. 9.

- Sám chronologický princip k odpovídajícímu uspořádání učiva však nestačí. Neumožňuje totiž

1) jiné, než lineární uspořádání učiva. Pouhé „kalendářové“ pojetí nedovoluje postihnout bohatě strukturované rytmy historického času; jednotlivé oblasti vývoje mají rozdílné periody změn. Historiografie si je jich vědoma už minimálně půlstoletí a školní dějepis je musí respektovat. Ostatně to už stejně tu či tam dělá, nevyužívá však tento princip jako konceptuální nástroj.

Kalendářové pojetí tedy zplošťuje vnitřní bohatost historického dění a zužuje možnost mu porozumět – nivelizuje dějiny.

2) chronologický princip navozuje představu jakési obsahové „úplnosti“. Takováto úplnost je však nutně jen iluzí; každý školní dějepis – jako ostatně z podstaty věci i jakákoli historiografie - musí být vystaven na výběru látky. Jemu je třeba věnovat při konstrukci učiva nejvíce pozornosti.

V této souvislosti je třeba zmínit představu, která se v poslední době opět oživuje a která je shrnutelná do formulace, že je „*třeba přejít od dějpisu chronologického k tématickému*“. Tato úvaha především nadměrně zobecňuje právě uvedený rys dnešního školního dějpisu. Není v jeho možnostech v časovém sledu obsáhnout „celé dějiny“. Výběr témat proto patří k nejpodstatnějším a nejsložitějším úkolům dnešní teorie školního dějpisu.

- Dějepis musí mít pevnou a logickou výstavbu učiva, která odpovídá potřebám fungující historické kultury a která zároveň respektuje požadavky školství a pedagogicko-psychologické determinanty výchovy.

Velký mezinárodní výzkum Mládež a dějiny, který byl proveden v polovině 90. let odhaluje, jak je Evropa z hlediska historické kultury mládeže komplikovaná: Zcela jistě neplatí jenom jakési ideologické dělení na demokratickou „západní“ Evropu a „postkomunistickou“ východní. Výsledky tohoto výzkumu by měly být přinejmenším podnětem k tomu, abychom se při výběru a strukturaci dějepisného

učiva zamýšleli i nad daleko hlubšími kulturními a sociálními souvislostmi, než jsme byli dosud zvyklí.

- Učivo dějepisu musí být konstruováno tak, aby vychovávalo žáky k dovednostem, které jim umožní kritické posuzování různorodých historických informací (kritický přístup), s nimiž (i) v běžném životě přicházejí do styku.

*People represent and interpret the past in many different ways, including: in pictures, plays, films, reconstructions, museum displays, and fictional and non-fictional accounts.*

*Interpretation reflects the circumstances in which they are made, the available evidence, and the intentions of those who make them (for example, writers, archaeologists, historians, film-makers).*

The National Curriculum. Handbook for secondary teachers in England, p. 150

Je třeba mít na paměti, že užití termínu „kritický přístup“ zde má právě historicko-kulturní obsah, nikoli jen obsah historicko-metodický. „Quellenorientierende Geschichtsunterricht“ v SRN, které začalo být realizováno na počátku 70. let, končí, jak ukazují poslední analýzy, katastrofou. Ve vědomí studujících se začínají dějiny ztotožňovat se samotnými historickými prameny, lze mluvit o „fetišii pramenů“ (von Borries 1999 a znovu na konferenci v Bad Wiessee, květen 2003, nepublikováno).

V tomto kontextu je pak také třeba rozumět problému „interpretace historického pramenů“: Jde o určitou normativní cílovou strukturu – vybavit studenta základními znalostmi a dovednostmi charakterizujícími vědeckou interpretaci historické skutečnosti, avšak s vědomím, že je v horizontu školního dějepisu jako celek nedosažitelná; např. v učebnicích se žák setkává de facto s interpretacemi pramenů a nikoli s nimi samotnými (H.-J. Pandel, 2000; ). Koncept českého školního dějepisu je však povýtče budován právě na tomto principu; má být uvedením do světa historického poznávání (viz tab. na následující straně).

Ve všech u tabulce uvedených případech je východiskem představa, že žákovo chápání historie musí být určováno přístupem odvozeným z historické vědy. Jen tak lze vysvětlit důraz, který je (s jedinou výjimkou) kladen na historické prameny jako zdroje historických informací. Je přitom zřejmé, že pravděpodobně nikdo nikdy nevcházel do světa poznávání historické skutečnosti branou historických pramenů. Ve skutečnosti jsou těmito vstupy masové sdělovací prostředky, literatura a umění vůbec a regionální poznání. Je přitom důležité, že tyto brány musí být součástí žáky prožívaného světa, tj. musí jím být sociálně a mentálně „blízké“.

Východiskem konstrukce učiva školního dějepisu tak musí být „přirozený svět dějin“, který žáka obklopuje a v němž se musí naučit orientovat, myšlenkově jej ovládat a udržovat si vůči němu kritický odstup.

- Musí vycházet z obecných pojmů a kategorií jakožto „páteře“ vnímání a interpretování historické skutečnosti (Petty 1996). Výtka faktografičnosti, českému školnímu dějepisu často předhazovaná, je oprávněná potud (pomineme-li mnohdy zřejmou instrumentalizaci tohoto rysu), pokud jí chápeme „jako výuku“ faktů. Ta je způsobována jak konceptualizací učiva, tak i způsoby výuky, zvykem (viz Borries 1999, 1998); jinak tvoří „fakta“ (data, události, jména, pojmy) stejnou funkci jako značky a vzorce v přírodních či exaktních vědách. Navíc mají mnohdy i persvazivní funkce (viz Topolski 1996), a nejsou tedy primárně určeny k „zapamatování“ – je nutné akceptovat, že ne všechna data komunikovaná ve výuce jsou k zapamatování určena.



Určit výchozí pojmy a kategorie je závažným rozhodnutím, které předpokládá odpovědnou a odborně relevantní diskusi a následný konsensus. V této chvíli na něj proto musím v zásadě rezignovat. Pouze s odvoláním se na v Katalogu pro maturitní zkoušku vymezené funkce školního dějepisu mohu některá navrhnout k diskusi:

změna a trvání

pokrok/regrese

my/oni (interkulturalita a multiperspektivita)

regionální/obecné (problematika českých dějin a jejich začlenění do širších kontextů)

individuální/sociální

přírodní/sociální

### Naproti tomu se

- dějepis nesmí změnit v libovolně vybranou sumu exemplů („příkladů“, „obrázků z dějin“), kritéria jejichž výběru jsou pouze (inter)subjektivní a náhodná. Typickým příkladem je podléhání takovým tématům a metodám výuky, které žáky (pouze) „baví“, které je zajímají. Je experimentálně prokázáno, že existují rozdíly v zájmu žáků a učitelů o jednotlivá témata – a tyto zájmy nejsou vždy sladitelné s potřebami výchovy, která sleduje (má sledovat) širší a strategičtější cíle.

- nesmí se také stát pouze jakýmsi materiálovým zásobníkem pro interpretace, které nejsou historiografické, tj. které historickou skutečnost interpretují v jiných výkladových kontextech. Pro takovýto postup bývá typické především

- 1) statické vnímání historické skutečnosti, kdy minulé je „zpřítomňováno“ vzhledem k současnému (s trochou pejorativnosti bychom mohli mluvit o instrumentální aktualizaci)

- 2) přehlížení dobových kontextů; úkolem historického myšlení je dbát právě jich.

V této souvislosti je třeba zmínit problém tradičně – a dnes už zcela nevyhovujícím způsobem – nazývaný „mezipředmětové vztahy“. Dějepis vstupuje do několikanásobných a složitých transverzálních vazeb:

*Mit den Thüringer Lehrplänen soll deshalb **Fachübergreifendes Arbeiten** angeband, die Kooperationen von Lehren angeregt und die Ableitung fächübergreifender Pläne ermöglicht werden. Dies kann geschehen im fachübergreifenden Unterricht, in dem durch einen Lehrer innerhalb seines Unterrichts Bezüge zu anderen Fächern hergestellt werden, in einem fächerverbindenden Unterricht, der von gemeinsamen thematischen Bezügen der Unterrichtsfächer ausgeht und eine inhaltliche und zeitliche Abstimmung zwischen den Lehrer voraussetzt, oder in einem fächintegrierenden Unterricht, bei dem traditionelle Fächerstrukturen zeitweilig aufgehoben werden.*

Thüringer Lehrplan für Gymnasium, S. 7

*Les convergences entre les programmes d'histoire et de géographie et les autres programmes du cycle central du collège sont multiples. Les démarches intellectuelles inséparables de l'acquisition des connaissances historiques et géographiques (lire, observer, identifier, mettre en relation, rédiger...) sont également mises en œuvre par d'autres disciplines. Les contenus des programmes croisent les contenus de presque toutes les disciplines.*

*Les convergences avec l'enseignement de l'éducation civique sont évidentes en termes de finalités. Plus précisément, en 5<sup>e</sup>, le thème de solidarité, en éducation civique, pourra s'appuyer sur l'étude, en géographie, de l'Afrique, de l'Asie et de l'Amérique. En 4<sup>e</sup>, le programme d'histoire permet de donner des fondements historiques à l'étude des libertés et des droits.*

Histoire – géographie, 1997, p. 6

Tyto vazby lze utvářet prostřednictvím:

1) Časově-tématických koordinací kurikul příbuzných předmětů, v českém případě tedy vzdělávacích oblastí dějepis, občanská nauka, ale také zeměpis (jeho kurikulum by pak ale muselo být orientováno sociálně-přírodovědně a nikoli přírodovědně jako je tomu dosud). Pro srovnání se tu nabízí francouzský model.

2) Pomocí tzv. **průřezových témat**, jak nabízí probíhající česká kurikulární reforma. Tato témata mohou být vítaným obohacením výuky, pokud učitel/é disponuje/í dostatečným množstvím relevantních informací a jsou připraveni tvůrčím způsobem je zpracovávat. Pro takový postup jsou nejvhodnější seminární formy výuky (historický či společenskovední seminář na gymnáziích), kde je lze zpracovávat pomocí projektové metody, seminární práce atp., anebo tvorbou nadstandardního stupně dějepisného vzdělávání.

3) Kombinací obou.

Je však třeba důrazně varovat před cestou, kterou naznačuje dokumentace k RVP – GV (s. 10), když konstatuje, že *vzdělávací oblasti a obory je možné ve školních vzdělávacích programech vzájemně integrovat nebo je dále členit, jednotlivé části vzdělávacího obsahu distribuovat různým způsobem a podle toho také naplnit předepsané očekávané výstupy*. Pokusy integrovat předměty vřaditelné či vzdělávací oblasti Člověk a společnost, vykázaly v zemích, kde k integraci došlo, varující výsledky; vesměs také bylo od takového postupu upuštěno. Nejde ostatně o věc novou. První varující zkušenosti získalo Hesensko, které se snažilo tento přístup uplatnit již v roce 1960 – viz Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien z 30. 9. 1960, která předpokládala, že v posledních dvou letech gymnaziální docházky bude vyučována společná Nauka o společnosti, integrující dějepis, občanskou nauku a zeměpis. Projekt skončil krachem, a nejen to proto, že se ukázalo, že nakonec nebylo možné získat politickou dohodu pro takovýto postup, ale především pro nepřipravenost učitelů na takovouto novou situaci, pro velkou vlnu odporu v odborné veřejnosti, která se po prvních zkušenostech zvedla, a v neposlední řadě se odhalily závažné konceptuální problémy spojené s kurikulem obsahu takového oboru (Viz Pellens u. a. 1994)

Dějepisné učivo lze charakterizovat jako chronologicko-strukturální celek, respektující vývoj v čase a koncipovaný tak, aby vytvářel na sebe navazující stupně prohlubování a rozšiřování historických informací a s nimi souvisejících specifických dovedností, které jsou zapotřebí k jejich získávání, hodnocení a užívání.

## Konceptualizace občanské výchovy.

Porozuměl-li jsem dobře stávajícím osnovám občanské nauky pro základní i střední školy, včetně Katalogu pro maturitní zkoušku z tohoto oboru, pak lze konstatovat, že občanská nauka je koncipována jako důsledně prezentní a prezentistický přístup k sociální realitě. Slouží k socializaci osoby žáka v blízkém i širším či globálním sociálním prostředí. Na základní škole a na prvním stupni víceletých gymnázií je pozornost soustředěna na schopnost

(=dovednost) chování a jednání v praktickém životě. Na středních školách je pak koncipována jako sled úvodů do vybraných humanitních a sociálních disciplín. Historický aspekt je v nich redukován na minimum – samozřejmě proto, že pro něj nezbyvá čas – a je redukován na jevové, nikoli procesuální aspekty. Jako příklad lze uvést tématický celek IV/2 z Katalogu pro maturity:

## 2. Náš stát

2.1 A určit, kdy vzniklo samostatné Československo, a uvést, které osobnosti se zasloužily o jeho vznik, popsat základní symboly české státnosti a objasnit jejich význam

2,1 B na příkladech rozlišit hlavní období ve vývoji Československa a ČR

Nevolím tento příklad z nějakých instrumentálních důvodů, ale pro jeho logickou výstavbu a začlenění. Je součástí bloku Občan a demokracie, kam jsou začleněny celky Sát a národ, Právní základy státu, Demokracie, principy dělby státní moci, orgány státní moci a jejich struktura, Politika a politické subjekty, Formy participace občanů v politickém životě, Občanská společnost, Státní správa a samospráva a Politologie. Kontext vybraného historického tématu není kontextem historickým, nýbrž politologickým. Je tedy založen na jiném zorném úhlu, vytváří jiné průměty minulé reality než má a musí vytvářet dějepis – nejde o kontext prezenní, nýbrž minulostní a vývojový. Je to přístup obdobný, jaký vytváří onen typ historického myšlení, který lze nazvat „mediální historiografií“, která v zájmu současných aspektů instrumentalizuje (tento pojem chápu v této souvislosti jako hodnotově neutrální) minulost. Minulost se ovšem vždy instrumentalizuje, mnohdy i aktualizuje a sociální skupiny nejrůznějšího typu si ji i přisvojují. Jenomže potom je nutné ji jako takovou rozpoznat a s jako takovou minulostí, tj. minulostí jistým účelovým způsobem interpretovanou, zacházet. Historie se snaží vidět minulé v kontextech chvíle doby svého dění; jde jistě jen o poznávací „normu“ – ale tato norma, toto úsilí, je přesto jedinou a účinnou obranou proti negování minulosti jako historického rozměru současnosti a tedy jejímu nahrazení sebeprojekcemi. To bývá mnohdy nebezpečné – protože dějinám koneckonců nelze uniknout; dějiny nejsou balast, historické myšlení tak či onak proniká vším a ve výuce jde o to, abychom si toho byli vědomi a vyučovali historii prostřednictvím hlavy, srdce i rukou, jak bylo nedávno případně řečeno. Přes tento základní fakt se vraťme k mottům na počátku tohoto textu a přemýšlejme a diskutujme.