

# Občanská gramotnost: Hledání základů didaktiky společenských věd a občanské výchovy

Marek Fapšo

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Studie se věnuje reflexi možných didaktických východisek pro formování oborové didaktiky společenských věd a občanské výchovy. Nejprve nabízí komparaci s rozvínějším modelem didaktiky dějepisu a následně vnáší do debaty vybrané aspekty ze současných mezinárodních diskusí – roli kompetenčního modelu, aktivního občanství a pozici věd ve formování školního kurikula. Studie si klade dva obecnější cíle: 1) Na základě současného stavu didaktiky dějepisu definovat obecné znaky úspěšně rozvinuté didaktické teorie a nastínit směry a úkoly možných cest pro didaktiku občanské výchovy / základů společenských věd. 2) Vymezit na jedné straně prostor pro společný rozvoj didaktiky občanské výchovy / základů společenských věd a dějepisu, na straně druhé ale také zdůraznit specifika a singularity občanského vzdělávání ve školách.

**Klíčová slova:** občanská gramotnost, didaktika společenských věd, občanská výchova, kurikulum

## Civic Literacy: Searching for the Foundations of Didactics of Social Studies and Civic Education

**Abstract:** The study is devoted to the reflection of possible didactic bases for the formation of didactics of social sciences and civic education. First, it offers a comparison with a more developed model of history didactics and then brings into the debate some selected aspects from current international debates – the role of the competence model, active citizenship and the position of sciences in shaping school curricula. The study sets itself two general objectives: 1) On the basis of the current state of the didactics of history, to define the general features of a successful developed didactic theory and to outline the directions and challenges of possible paths for the didactics of civic education. 2) To delineate the space for the joint development of the didactics of civic education and history on the one hand, but also to highlight the specificities and singularities of civic education in schools on the other.

**Keywords:** civic literacy, didactics of social sciences, civic education, curriculum

Reflexe podoby a cílů oborové didaktiky občanské výchovy / základů společenských věd (ZSV/OV)<sup>1</sup> se v roce 2022 zintenzivnila zejména v souvislosti s revizí rámcových vzdělávacích programů a vydáním dokumentu *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (Ministerstvo školství, mládeže

<sup>1</sup> Pojmy základy společenských věd a občanská výchova označují tradiční předměty českého školství (SŠ a ZŠ) a jsou použity pro srozumitelnost textu. Konceptuálně ovšem dokládají určitou problematickou setrvačnost, s níž se následující text snaží kriticky pracovat.

104 a tělovýchovy, 2022). Odborníci, laická i poučená veřejnost se zapojili do disku-  
sí a vyjádřili nejružnější postoje a názory k tomu, kam se má školství včetně ZSV/OV  
v příštích letech ubírat. Postupně vykristalizovalo několik velkých otázek, které snad  
budou postupně systematizovány a publikovány, neboť dosud zůstávají spíše obsa-  
hem jednání pracovních skupin a kuloárních debat. Didaktika ZSV/OV stojí na vý-  
razném rozcestí a před velkou příležitostí reflektovat své kořeny i tradice a vyhlížet  
možné budoucí perspektivy. Následující příspěvek je veden snahou jednu z možných  
cest podrobněji popsat a zhodnotit.

## 1 Vymezení problému

Když se po listopadu 1989 reformulovaly úkoly a cíle občanského vzdělávání, byl zvolen model oborového vymezení založeného na šesti hlavních složkách: vlastivědné, právní, ekonomické, antropologické, ekologické a politologické. Již tehdy bylo zřejmé, že není možné ani náznakem zvládnout jednotlivé obory v jejich celé šíři, a bylo řečeno, že výchově k občanství jde především „o vytvoření určitých vztahů a o etický postoj“ (Pitřha, 1992, s. 14). Na jedné straně tedy došlo k podřízení původních vědeckých oblastí zastřešujícímu cíli, avšak při jejich konkrétním rozpracování se to na straně druhé projevilo zejména redukcí znalostí bez komplexnějšího promýšlení celku vzdělávání a výchovy. Vymezení náplně občanské výchovy tedy zůstalo v rovině toho, co mají žáci z té či oné vědy „znát“.

Mohlo by se zdát, že připomínání třicet let starého pojetí ZSV/OV je zbytečným plýtváním času a prostoru, neboť od té doby udělala didaktika velký kus práce. Radim Šíp (2020) ovšem nedávno přesvědčivě ukázal, že strukturování a fungování školství jsou výrazně zakotveny v národním paradigmatu 19. století, a to zejména ve vztahu ke vzniku moderních věd, které svým konceptuálním vlivem stanovily podobu základního i středního vzdělávání. V případě ZSV/OV je tento fenomén ještě zřetelnější, neboť tyto předměty sdružují hned několik takových věd dohromady a v průběhu roku či v rámci maturitních zkoušek bývá poměrně jasně řečeno, co spadá do jaké vědní škatulky (psychologie, sociologie, právo atd.). Tomu odpovídá i rozšířená představa o přípravě budoucích učitelů a učitelek, kteří si v rámci vysokoškolského studia postupně osvojují v často separovaných blocích tu či onu vědní specializaci. Síla tohoto paradigmatu je i přes všechny pokusy inovovat občanské vzdělávání v České republice viditelná všude, byť se implicitně (i explicitně) dostává do výrazného napětí s oficiálními deklaracemi státu v jeho strategických dokumentech.

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* jednoznačně říká, že prvním strategickým cílem je „zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, s. 5). Jinými slovy – výchozím paradigmatem pro školství v České republice je kompetenční model, od něhož by se měly odvíjet i všechny další části, např. cíle a náplň ZSV/OV, resp. příslušné vzdělávací oblasti (*Člověk*

a společnost). Na tento rozpor upozornila i skupina odborníků (akademiků i praktiků) ve své výzvě směřované autorům budoucí revize rámcových vzdělávacích programů (Horák & Hazlbauer, 2022). V jejich očích je kompetenční model v českém školství realizován (zejména v oblasti ZSV/OV) de facto jen na oko a nejsou pro něj ani vytvořeny systémové předpoklady. Oborová didaktika ZSV/OV se tak ocitá pod konceptuálním tlakem z jedné strany rozpracované robustní kompetenční teorie a ze strany druhé desítky let trvající tradice vědeckých disciplín.

Občanské vzdělávání není a nebylo jediné, které se někdy ocitlo v takto složité a náročné situaci. Dějepis, jenž bývá se ZSV/OV hojně spojován a komparován, si prošel podobným vývojem. Ještě na přelomu osmdesátých a devadesátých let minulého století byl velmi tradičně vnímán jakožto speciální disciplína historiografie stojící na pomezí s pedagogikou (Čapek, 1985). To znamená, že cílem didaktiky dějepisu bylo pomocí specifických (pedagogických) nástrojů a metod transformovat aktuální vědecké poznání do školního provozu. Role historické vědy byla naprosto ústřední. Postupně však došlo pod vlivem západních (především německých) modelů k narušování této představy, jak o tom psal ve své klíčové práci Zdeněk Beneš:

Lze dokonce mluvit o principiální proměně původního vědního systému; nově vznikající didaktický systém je díky nim zcela jinak strukturovaným celkem. Vzájemnou vnitřní rozdílností obou systémů lze vyjádřit i tak, že vědní systém se – v logickém smyslu – snaží o postižení všech reálně existujících jevů, faktů, vztahů a pravidel, dohromady vytvářejících komplex historické skutečnosti. Jeho cílem je tedy vytvořit kopii historické skutečnosti. Naproti tomu didaktický systém usiluje o zachycení této skutečnosti jen v některých jejích rysech, a to těch, jež jsou z hlediska cílů výuky dějepisu považovány za podstatné. Vytváří tak nikoli kopii historické skutečnosti, nýbrž její model. (Beneš, 1995, s. 185)

Jinými slovy řečeno, školní dějepis se začal formovat jako specifická oblast historické kultury se svými cíli, metodami a obsahem, který byl sice odvozen od existující vědy, ovšem přestal být pouze výsledkem její redukce a stal se svébytným konstruovaným logickým celkem. Vyvrcholením této transformace dějepisu v České republice bylo přijetí modelu historického myšlení a historické gramotnosti, převzatého z anglosaského prostoru (Seixas & Morton, 2014; Wineburg, 2001). Došlo k vymezení oborově specifických kompetencí i konceptů (práce s prameny, identifikace historické změny, schopnost zaujmout různé perspektivy minulých aktérů apod.) a dějepis začal postupně nabývat nové podoby. Nejvýznamnějšími důsledky této změny jsou pak rozsáhlý projekt ministerstva školství *Dějepis*<sup>2</sup> a inovativní řada učebnic nakladatelství Fraus (Pinkas et al., 2022).

Vývoj na poli dějepisu může být inspirací pro promýšlení didaktických perspektiv ZSV/OV. Pro začátek je ovšem nutné připomenout, že situace těchto školních předmětů je v mnohém odlišná od dějepisu, už např. jen tím, že není zřejmé, jak jejich

<sup>2</sup> NPI ČR. *Projekt Dějepis+: inovativní výuka dějin 20. století*. Dostupné [on-line] na: <https://dejepisplus.npi.cz/> [cit. 25. 6. 2024].

106 oborovou didaktiku pojmově vymezit (Staněk, 2015, s. 340). A tak se setkáváme s pojmy základy společenských věd, občanská výchova, občanská nauka, výchova k občanství, společenskovední předměty, humanitní předměty ad. V návaznosti na Staňka je třeba vyjít z faktu, že didaktika společenských věd není jen souhrnem dílčích didaktik, ale že má (i přes pojmovou nejasnost) určité specifické a nezaměnitelné postavení. Staněk ho vymezuje tím, že je „didaktika společenských věd pojímána jako specifická teorie o vzdělávání týkající se širších společenskovedních oblastí teorie a praxe v kontextu výchovy k občanství, resp. občanského a společenskovedního základu“ (2015, s. 342).

Zároveň již samotná povaha předmětu, jak byla nastíněna výše, je výrazně odlišná od ostatních předmětů (včetně dějepisu) zejména svou víceoborovostí (Staněk, 2009). Po celé 20. století se didaktika ZSV/OV potýkala s konceptuálním problémem, jak do sebe integrovat plně etablované a samostatné vědy s jejich rozsáhlými poznatky, metodologiemi a tradicemi. Identita oboru i vyučujících je tak v tomto směru vlastně méně zřejmá, a tedy devalvující ve srovnání s ostatními. A jedním z dalších důsledků je i složitější hledání konsenzu v odborné veřejnosti (Staněk, 2018, s. 16).

Jestliže si autoři výše zmíněné výzvy stěžují na nízkou prestiž občanské výchovy (Horák & Hazlbauer, 2022, s. 2), pak je nutné dodat, že jednou z příčin je i málo sebevědomé teoretické zakotvení didaktiky společenských věd, která by vytvářela silnou výchozí pozici pro formulování požadavků a stanovování cílů ať už vůči státním orgánům, tak i směrem ke školám a veřejnosti. Úkolem předkládané studie je jednak identifikovat klíčové aspekty vytváření takové teorie didaktiky společenských věd, jednak nabídnout konkrétní možnou variantu dalšího rozvoje.

## 2 Metodologie

Představený problém či téma stojí v začátku delšího procesu utváření moderní didaktiky společenských věd a občanské výchovy v České republice. A tomuto stavu odpovídá i zvolená metodologie. Předkládanou studii lze chápat jako první krok pedagogického a didaktického konstrukčního výzkumu, jak o něm mluví současná literatura (Ellederová, 2017). Konkrétně se pak jedná o pilotní fázi označovanou jako „analýza a průzkum“ (McKenney & Reeves, 2012, s. 85–108). V této pilotní fázi došlo k rešerši literatury, k pojmenování zásadních badatelských otázek a k nástupu dalších možných směrů případného výzkumu a badání. Následující text je analytickým rozbohem dosavadního badání, precizováním pojmů a hodnocením relevantního kontextu. Centrálním pojmem, jenž byl v této souvislosti postaven do popředí, je „občanská gramotnost“. Ta se ukázala jako nosný způsob propojení kompetenčního modelu vzdělávání a oborových perspektiv zastoupených v ZSV/OV. Základní badatelskou otázkou je, nakolik je možné koncept „občanské gramotnosti“ využít pro konstituování oborové didaktiky ZSV/OV. V textu byly tedy nejprve zhodnoceny nejnovější relevantní příspěvky jak z oboru didaktiky ZSV/OV, tak i z oboru didaktiky

dějepis, která si v posledních letech vybudovala robustní metodologický základ právě na půdorysu kompetenčního vzdělávacího modelu.

Důležitým východiskem pro studii je představa, že „konstrukční výzkum začíná snahou o objasnění povahy problému, jeho příčin a toho, co by se mohlo ukázat jako řešení, kdyby měl být problém vyřešen“ (McKenney & Reeves, 2012, s. 89). Teoretická reflexe odborné literatury je následně doplněna konkrétními modelovými návrhy toho, jak by aplikace konceptu „občanské gramotnosti“ mohla v oborové praxi vypadat.

### 3 Analýza

V této části bude představen kompetenční model rozvíjený v České republice a Evropské unii v souvislosti s občanským vzděláváním, problematika „oborových“ či „vědních“ perspektiv, které se do didaktiky ZSV/OV zásadně promítají, a následně pak jako ústřední pojem i koncept „občanské gramotnosti“. Ten by měl obě předcházející stránky problému spojit a nabízet možné východisko z napětí, které je mezi nimi patrné.

#### 3.1 Kompetenční model ZSV/OV

Naprosto zásadním výchozím axiomem tvorby didaktiky ZSV/OV je jejich pojetí jakožto souboru klíčových kompetencí. Všechny aktuálně platné relevantní strategické dokumenty, evropské i české národní, které nějak rámuji aktuální cíle vzdělávání, vymezují jednotlivé oblasti vzdělávání kompetenčně (European Commission, 2019; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). Pokud se mají jednotlivé oborové didaktiky formovat ve vztahu k evropskému (a vlastně i obecně světovému) trendu, pak je nutné přijmout toto východisko se všemi jeho důsledky. Evropská komise definuje klíčové kompetence jako „kombinaci znalostí, dovedností a postojů“ (European Commission, 2019, s. 5), přičemž ty se rozvíjejí organicky ve vzájemné propojenosti a čerpají jedna z druhé. Tento model explicitně přijala i Česká republika prostřednictvím ministerstva školství (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, s. 17–18). V následujícím textu jde tedy o samozřejmé východisko.

Co ale znamená pojem kompetence ve vztahu ke společenským vědám/občanskému vzdělávání a jejich didaktice? Je třeba říct, že jak v evropském, tak českém rámci jsou kompetence pojaty primárně průřezově, tj. že nejsou apriorně vázány na konkrétní vzdělávací oblast či vědu. To se zdá být jako jedna z významných překážek jejich implementace do výuky, neboť příprava budoucích učitelů a učitelek je stále orientována spíše na oborově vědecká východiska místo explicitně didaktických. Ona „nadoborovost“ či „průřezovost“ se pro ně stává konceptuálně náročným paradigma-tem. Proto lze i v tomto bodě souhlasit s doporučením expertnímu panelu pro revizi RVP, které navrhuje lepší vymezení cílů vzdělávání (Horák & Hazlbauer, 2022, s. 6).

108 Výše zmíněný příklad dějepisu přesvědčivě dokládá, že existují cesty efektivního propojení obecných a oborových kompetencí.

Nedávná komplexní studie více než desetičlenného autorského týmu, hovořící o rozvoji kompetencí, shrnula základní východiska implementace klíčových kompetencí do českého vzdělávacího systému stejně jako problémy s tím spojené (Lesňák, 2020). Autoři správně rozlišují reflexi těchto kompetencí na úrovni přípravy na vysoké škole, u učitelů a učitelek v praxi a na žákovské úrovni. Důležitým faktorem v tomto ohledu je podle kolektivu autorů právě zmíněné napojování klíčových kompetencí a oborových (obsahových) cílů přípravy budoucích učitelů i vzdělávání žáků a žákyň v praxi:

Ve výuce v podstatě schází funkční propojení mezi znalostmi a dovednostmi, případně postoji. Kromě rozvoje porozumění informacím, tzn. dosahování vyšších úrovní kognitivních procesů, je zapotřebí se zaměřit na rozvoj dovedností, jejich aplikovatelnost, využití ve školní, ale zejména mimoškolní činnosti. (Lesňák, 2020, s. 62)

Autoři rámuji své úvahy pojmem „odpovědný občan“ vyplněným koncepty politické gramotnosti, hodnotového rámce a kritického myšlení. Z hlediska míry rozvoje tohoto souboru kompetencí ustanovují čtyři stupně: zprostředkování základních vědomostí – porozumění politice – samostatný úsudek – politická angažovanost. Výchova k občanství dle nich sleduje nejvyšší cíl, tj. na základě dostatečných znalostí a vysoké míry kritického porozumění se zapojit do komunitního a politického života jednotlivce.

Zajímavým referenčním rámcem pro úvahy o kompetenčním modelu může být robustní teorie vytvořená v rámci rozsáhlých výzkumů organizovaných Mezinárodní asociací pro hodnocení vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement; IEA). V současné době probíhá třetí velké šetření, pro které vznikl konceptuální rámec vymezující oblast občanského vzdělávání, jež je hlavním předmětem šetření (Schulz et al., 2022). Autoři studie vymezili čtyři obsahové domény, jež jim určují pole občanského vzdělávání: občanské instituce a systémy, občanské principy, občanská participace, občanské role a identity. Každou z oblastí pak ještě rozdělili na menší části a aspekty, čímž je konkretizovali (tabulka 1).

V tuto chvíli není důležité, zda bychom souhlasili s tím či oním dílčím pojmem, inspirativní je především celková konceptualizace. Nevychází totiž primárně z vědních oborů, ale snaží se strukturovaně popsat svět, v němž se člověk jakožto občan pohybuje a s nímž přichází do nejrůznějších interakcí. Tento výchozí přístup má hned několik důležitých výhod: 1) vychází z perspektivy člověka, čímž má potenciál být srozumitelnější a může na tom budovat svou legitimitu; a 2) může se stát produktivním kritériem pro výběr a hierarchizaci jednotlivých společenských věd, které jinak mají tendenci bujet a legitimizovat v systému samy sebe jako v plné šíři nepostradatelné.

Bez zajímavosti není v tomto směru komparace s českým RVP ZV, který je sice také rozdělen podle určitých náhledů na člověka a jeho pozice ve světě, ovšem stále

Tabulka 1 Obsahový model občanského vzdělávání dle IEA

Doména	Podoblasti	Aspekty
Občanské instituce a systémy	státní instituce	legislativa, vládnutí, mezinárodní organizace, složky státu atd.
	ekonomické systémy	ekonomické mechanismy, ekonomické zájmy, mezinárodní obchod, daně ad.
	občanská společnost	politické strany, nevládní organizace, média, školství, náboženství atd.
Občanské principy	rovnost	rovné příležitosti, nerovnosti ve společnosti ad.
	svoboda	svoboda názoru a myšlení, svoboda od strachu, svoboda svědomí ap.
	vláda práva	právní jistoty, rovnost v aplikaci práva, mechanismy a instituce atd.
	udržitelnost	environmentální, ekonomická, společenská ad.
	solidarita	charita, vzájemná podpora, mezinárodní pomoc atd.
Občanská participace	rozhodování	angažování ve spolcích, hlasování ad.
	ovlivňování	účast ve veřejné debatě, nakupování dle etických a dalších kritérií, účast ve vytváření veřejných politik ap.
	komunitní participace	dobrovolnictví, účast v kulturních či jiných komunitních organizacích, získávání informací atd.
Občanské role a identity	občané	občanské role ve společnosti, občanská odpovědnost, občanské příležitosti ad.
	občanská sebereflexe	globální občanství, národní identita, genderová identita, náboženská identita atd.
	občanské propojování	globální povědomí, společenská koheze, smysl pro komunitu ap.

je v něm implicitně obsaženo dělení oborově vědecké, což je stvrzeno doplňujícími informacemi k učivu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). A tak například „Člověk, stát a právo“ má být podle autorů RVP naplněn zejména skrze politologii a právo, zatímco „Člověk jako jedinec“ za pomoci psychologie.

V návaznosti na rakouský kompetenční model vytvořil brněnský tým kolem Radima Štěrbý (2018) komplexní návrh možné revize jedné části RVP. Tento pokus je pozoruhodný hlavně proto, že se v něm protínají dvě klíčové tendence, o nichž pojednává tato studie. Jednak je tu přítomna silná orientace na kompetence jakožto výsledek vzdělávání, z druhé strany ale jsou tyto kompetence konstruovány v paradigmatu politologie, neboť „odpovědný občan“ je primárně „politický občan“. V obecné rovině autoři vidí odpovědného občana jako průsečík čtyř zásadních kompetencí – odborné,

**110** metodické, k jednání a k vytvoření si vlastního názoru. Tyto jsou pak ještě rozepsány na dílčí aspekty, aby bylo možné je konkretizovat v rovině výuky.

A tak stojíme před zajímavou alternativou ve výchově k občanství, která skutečně funkčně propojuje obor a kompetence. Přesto je ale zřejmé, že pokud se pohybujeme v rovině celé vzdělávací oblasti (nebo alespoň v prostoru vymezeném pro ZSV/OV), tento model nestačí. Aniž bychom domýšleli za autory jejich záměry a představy, zdá se, že by buď museli pro každou „vědu“ či „obor“ promýšlet podobné konstrukce a skládat je dohromady, nebo by bylo zapotřebí založit oborovou kompetenci (byť v návaznosti na výchozí model) od začátku. Jak přesvědčivě ukázala Tereza Češková (2021), pojem kompetence má v českém prostředí různé významy. Pojetí, které předpokládá zde představený koncept občanské gramotnosti, se hodně blíží variantě *competency*, kterou je možné měřit a poměrně konkrétně popsat ve vztahu k jednotlivci (žákovi či žákyni) a jeho jednání v reálném životě.

Na potřebu kompetenční a dovednostní orientace v rámci občanského vzdělávání upozornila již před časem zpráva České školní inspekce, která ve svých doporučeních navrhla „akcentovat větší rozvoj dovedností při osvojování občanských kompetencí ze strany žáků“ (Česká školní inspekce, 2016, s. 36). Postupně začala vyvíjet nástroje jejich hodnocení, ovšem ukázalo se, že bez důsledného vnímání specifík vzdělávacích oblastí není snadné klíčové kompetence rozvíjet a hodnotit (Česká školní inspekce, 2018, s. 87–111). V současné revizi RVP ZV je tato skutečnost do určité míry zrcadlena, neboť v klíčovém vstupním dokumentu se jasně uvádí:

RVP ZV bude obsahovat pojem gramotnost na více úrovních, a to základní gramotnosti (pro jejich přehled viz text a tabulka níže) a oblastní, případně oborové gramotnosti, jejichž pojmenování a zařazení do RVP necháváme v gesci odborníků v pracovních skupinách podle zvyklostí vzdělávací oblasti, případně oboru. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022, s. 24)

Teprve z perspektivy dané oborové gramotnosti je možné nahlížet na rozvoj klíčových kompetencí i dílčích dovedností, a to ze dvou důvodů: 1) tradice učitelské přípravy je pod výrazným vlivem jednotlivých oborů, které si budoucí učitelé a učitelky osvojují jako klíčovou součást svého vzdělání; 2) využití oborových gramotností pomůže výrazně lépe strukturovat očekávané výstupy ve vztahu ke kompetenčnímu modelu vzdělávání.

### 3.2 Kam s vědními obory?

Vědní obory mají pro strukturování základů společenských věd i občanské výchovy dodnes zcela určující význam, jak bylo připomenuto v již zmíněné práci Radima Šípa (2020). A to i přes to, že se mnoho autorů a autorek snažilo hledat cesty k jejich syntéze, resp. k definování společného výchozího základu. Na několika selektivních příkladech si nyní ukážeme důsledky této setrvačnosti.

Výmluvným je v tomto ohledu čtyřdílný cyklus základů společenských věd, který vychází z jazyka filozofie Jana Patočky a snaží se konstruovat „jiné“ jednoty v rámci



ročníků – péče o duši, péče o obec, péče o jazyk a komunikaci a vztah ke světu jako celku (Kořa et al., 2005). Každý ze čtyř dílů je uvozen stejnou teoretickou statí, která má definovat cíle a smysl humanitního vzdělávání:

V našem případě je cílem humanitního vzdělávání otevřít mladým i starším generacím svět. V tomto smyslu vzdělanost není sumou vědomostí, faktů a daností. Vzdělanost znamená kultivaci, tedy pěstování toho, co lze rozvinout, a zároveň „kultus“ znamená „zasvěcení do tajemství“, do tajemství vznikání, rozvíjení a neustálé obnovy. Vzdělání tedy znamená: otevřít si přístup k tajemství zrození od vesmíru po člověka. (2005, s. 8)

Tato místy enigmatická premisa je dále rozvíjena tezemi o nutnosti opustit disparátní (oborově vědecké) vidění světa a zrušení tzv. úvodů do úvodů. Celková koncepce sice vychází z předpokladu, že člověk se ve světě vyskytuje v různých strukturách a vztazích (Kořa et al., 2005, s. 11), z nichž má vyrůstat celkové zaměření humanitního vzdělávání, ovšem náplň jednotlivých „celků“ v učebnicích je pak velmi tradičně rozčleněna dle etablovaných věd. Patočkovský „sjednocující“ jazyk tak nezafungoval v deklarovaném směru a ony „jednoty“ a „celky“ se staly novými organizačními pojmy staršího pojetí občanské výchovy a základů společenských věd. Není cílem těchto řádků lacině kritizovat starší pojetí, spíš naopak jsou tyto knihy důležitou výzvou a referenčním bodem pro současné hledání východisek občanského – a širěji humanitního – vzdělávání ve 21. století. Ukazuje se totiž, že klíčovým momentem musí být opuštění primátu obsahu a jeho nahrazení přesně definovanými a vymezenými kompetencemi. Byť lze ve filozofické rovině v jistém ohledu s autory souhlasit, pro současný stav věcí a jeho úkoly je třeba vyvodit jiné koncepční důsledky a zejména je jinak operacionalizovat na úrovni didaktiky.

Na představenou konceptualizaci navázala i publikace o základních kapitolách didaktiky občanské výchovy (Kuthan et al., 2018), která se odvolává na dva základní modely didaktické teorie – na didaktickou znalost obsahu a na didaktickou rekonstrukci. Na začátku stojí důležité konstatování:

Ačkoliv se může zdát, že strategie rámcových vzdělávacích programů zdůrazňuje provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem, není vůbec jasné, zda jde o určitý procesuální posun úrovně kompetencí, které si žák osvojuje, či implementaci cílového zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí, které škola musí respektovat při formulování výchovných a vzdělávacích strategií. (2018, s. 37)

Autoři sice pracují s „didaktikou vzdělávací oblasti“, ale zároveň je zřejmý zásadní vliv jednotlivých věd – přičemž některé z nich nejsou vůbec zastoupeny. A tak se jednotlivé příspěvky věnují tomu, jak učit filozofii, etiku, ekonomii či finanční gramotnost. Opět jsou to primárně relativně uzavřené obory, které formují a strukturují pole jejich didaktické teorie. I přes mnohé velmi inovativní a produktivní postřehy, které jdou správným směrem a je třeba na ně navázat, je na publikaci patrná ústřední paradigma společenských věd jakožto souboru v posledku autonomních náhledů na realitu. Kritika tohoto paradigmatu ze strany této studie pak není výtkou vůči

112 společenským vědám, o jejichž legitimitě není třeba polemizovat, ale je kritikou jejich role v didaktice vzdělávací oblasti (zejména) *Člověk a společnost*.

Zajímavým a vskutku inovativním pokusem o rekonceptualizaci výuky občanské výchovy je nová řada učebnic z pera Roberta Čapka (2021, 2022), kterou připravilo nakladatelství Taktik. Zatím vyšly dva díly určené pro 6. a 7. třídu základní školy. Východiskem celého projektu je podle autora snaha omezit „biflování“, orientovat se na praxi a přinášet učení jakožto radost. S tím v obecné rovině nelze nesouhlasit. Strukturování témat nevychází z klasických vědních oborů, ale orientuje se více na problémy, s nimiž se žáci mohou v životě setkávat. Výsledkem učení by měly být tzv. soft skills, které jsou žákům představeny hned na začátku a které jim mají pomoci v osobním životě a kariéře. I přes výraznou originalitu celého konceptu je i v tomto případě patrný jistý deficit přesného vymezení koncových výstupů na úrovni kompetencí, neboť orientace na zmíněné „soft skills“ a úvodní poznámka o „biflování“ značně omezují znalostní stránku kompetencí. V podobné situaci se nacházel (a do jisté míry stále ještě nachází) dějepis, jenž má značně rozvinutou stránku historických dovedností, ovšem debata o vzdělávacím obsahu stále ještě čeká na svoje rozvinutí.<sup>3</sup> Čapkova učebnice je v mnoha ohledech soubor velmi zajímavých aktivit a nápadů, ovšem v rovině komplexně pojatých kompetencí (tj. jako souboru dovedností, znalostí a postojů) vykazuje určité mezery.

Podíváme-li se například na kapitulu o vlastenectví a nacionalismu (Čapek, 2021, s. 22–23), tak se v ní žáci učí velmi důležitým dovednostem (analýza vizuálních materiálů, interpretace životně reálných situací apod.), avšak v obsahové a postojové rovině jsou konfrontováni s poněkud zastaralým modelem „vlastenectví = pozitivní vztah k zemi versus nacionalismus = přehnané národní uvědomění“. Podobně pak také u tématu genderových aspektů sportu (Čapek, 2022, s. 36), které implicitně pracují s obdobně zastaralým předpokladem, že sporty, které zvládnou muži, zvládnou i ženy, a naopak. V dnešním světě je ale situace poněkud komplexnější – ženy, i přestože dělají stejné sporty, dostávají ve většině případů mnohem menší odměny, nebo velké otázky vzbuzuje rovněž závodění transgender lidí.

Obdobně jako v případě Piťhovy práce, ani zde není namísto přehnaná kritika – Čapkova učebnice ukázala vcelku zajímavý náhled na výuku občanské výchovy v základní škole. Zároveň ale připomněla limity, které potřebujeme brát v potaz. Při utváření očekávaných koncových (nejlépe kompetenčních) výsledků vzdělávání je třeba důsledná součinnost právě v oblastech dovedností, znalostí a postojů. A právě z tohoto důvodu nemůže na začátku stát nějaký osamocený soubor témat, která nám oborové vědy nabízejí, ani nestačí, abychom vyšli pouze ze souborů vybraných „soft skills“. Jednou z cest, jak vyřešit problém vědní obsahové mnohosti na jedné straně a samoučelných dovedností na straně druhé, může být orientace na koncept oborové gramotnosti. Respektive gramotnosti vázané na vzdělávací oblast.

<sup>3</sup> Viz např. debatu konanou v březnu 2022 na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s názvem „Co učit v hodinách dějepisu?“. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=dylCVspeGi8> [cit. 3. 2. 2023].

I když je orientace na kompetence důležitým krokem ke smysluplné revizi občanského vzdělávání, zmíněná obsahová stránka nemůže zůstat stranou a obě by měly být rozvíjeny společně. Nakonec jde totiž ve společenských vědách vždy i o formování určitých světonázorů či výkladových paradigmat, která daná společnost považuje za klíčová. Před časem na tuto souvislost upozornili také didaktici dějepisu ve svých teoretických úvahách (Havlůjová & Najbert, 2018) i v rámci veřejných sporů o nové učebnice dějepisu.<sup>4</sup> Lapidárně řečeno, každé občanské vzdělávání si musí klást otázku, jakého občana vlastně na konci procesu chce, a to nejen v rovině kompetencí (rozpozná znaky nedemokratických režimů), ale i v rovině konkrétních obsahů a hodnot (zastává pozici, že demokracie je lepší než autoritářský režim).

V České republice existuje několik aktuálních pokusů vymezit okolnosti toho, co znamená, jak se vnímá a jak se uskutečňuje pojem *občanství*. Z hlediska sociologické interpretace tohoto fenoménu stojí za zmínku rozsáhlá studie o občanství a politické participaci, která si položila mimo jiné otázku, co znamená být „dobrým občanem“ (Linek et al., 2017, s. 81–101). Na základě různých modelů/norem občanství se pokusili její autoři a autorky vyprofilovat několik možných přístupů. Je totiž např. otázkou, nakolik má být člověk veden ke spíše loajálnímu přístupu vůči svému státu (a jeho aparátu) a nakolik se u něj má rozvíjet kritický postoj. Dále pak na základě mezinárodních diskusí zdůrazňují význam participace (v nejširším slova smyslu), solidarity či autonomie jako ústředních prvků občanství. Z jejich výzkumů také vyplývají určitá zjištění směrem ke vztahu vzdělání a postojů vůči normám demokratického občanství. Například, že výše dosaženého vzdělání hraje v postojích lidí roli jen do jisté míry a jen v určitých oblastech (zejména z hlediska jejich ochoty účastnit se politického procesu). Současně podle nich platí, že míra legitimacy demokratického systému v České republice klesá a je důležité se na ni zaměřit (2017, s. 193). Zkrátka výzev pro vzdělávání je hned několik.

Další perspektivu nabídla politologická interpretace badatelského týmu z Univerzity Palackého v Olomouci, jejichž model staví do centra zmíněný aspekt participace (Šaradín et al., 2021, s. 38–68). Ukazuje se totiž, že ve výzkumech (a možná i ve vzdělávání) dochází k určitému matení pojmů, resp. k jejich nevyjasněnosti. Existují totiž různá pojetí toho, co znamená být aktivním občanem – od úzkého pojetí občana-voliče až po široké zapojování lidí do všech možných druhů aktivit souvisejících s veřejnou a politickou sférou. Jako zásadní pak kladou otázku, zda a jak míra participace souvisí s podporou demokratického systému (např. ve vztahu k tomu, zdali k participaci dochází na lokální, či nadlokální úrovni). Autoři a autorky pak docházejí k závěru, že naprosto zásadní je podpora demokracie zezdola, tj. primárně na lokální úrovni. I to je důležitý impuls směrem k obsahu občanského vzdělávání.

Následující část textu, představující návrh modelu občanské gramotnosti, nenabízí prostor pro detailní zpracování této otázky v duchu výše zmíněných modelů (které jsou navíc spíše politologicky orientované). Obsahuje ale naznačení principů jejího možného řešení, které by ale v posledku měly ony výzvy zohlednit.

<sup>4</sup> Souhrnně dostupné [on-line] na: <https://www.dejepispodtlakem.cz/> [cit. 18. 1. 2024].

Jeden z pedagogických slovníků uvádí u hesla gramotnost následující definici:

Vybavení lidí (i dětí a mládeže) základními dovednostmi soužití a spolupráce s ostatními lidmi v dané společnosti. Vybavenost člověka pro různé aktivity, které současná civilizace vyžaduje. Dovednosti komunikativní, kooperativní, empatické, sebezobčasnáci i dovednosti poznávání druhých lidí. Jeden z cílů záměrné výchovy, produkt komplexu socializace. Velmi blízko je pojem občanská gramotnost. (Kolář et al., 2012, s. 44)

Na stránkách Národního pedagogického institutu se rovněž nachází jedna varianta vymezení občanské kompetence:

Občanskou gramotnost by bylo možno popsat jako umění orientovat se a žít v daném společenském prostředí, cítit se a skutečně být jeho platným členem, využívat jeho předností, realisticky chápat jeho možnosti a slabiny a být si plně vědom svých práv a povinností. Zejména v této oblasti platí, že se musíme i mnohému odnaučovat, protože tato gramotnost byla nejsilněji deformována totalitním režimem. Občanská gramotnost zahrnuje právní vědomí, orientaci na trhu práce, ale i schopnost a vůli klást si hlubší otázky smyslu a hodnoty lidské existence a soužití, být tolerantní k jiným společenským skupinám, věrám i rasám, definovat a uplatňovat vlastní morální zásady a životní hodnoty a cítit se spoluodpovědným za situaci a vývoj v užší i širší komunitě. Nesmírně škodlivá až nebezpečná je situace, kdy se jedinci zajímají a cítí odpovědní pouze sami za sebe a svou rodinu a vše ostatní považují za plnou odpovědnost státních nebo jiných institucí. (Národní pedagogický institut, 2022)

Jak ukázala výše zmíněná zpráva České školní inspekce (2018), srovnání napříč zahraničními modely ukazuje, že pojmy kompetence, dovednost či gramotnost nabývají různých významů, resp. že rozličná označení mohou mít podobné definice. Nezbyvá tedy než se v rámci komplexní diskuse pokoušet vymezit jejich náplň a roli v kontextu českého školství, při vědomí aktuálních trendů v Evropě a ve světě.

Vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, podobně jako celé školství, se výrazně odvíjí od aktuální společenské, kulturní, ekonomické a politické situace v daném státě, potažmo ve světě, a na základě této situace se tvoří očekávání a požadavky na ni. Kerry J. Kennedy vyšel z obecného cíle, jež definoval následovně: „Oni [budoucí občané] by měli rozumět občanskému kontextu, který je ovlivňuje, a měli by být ochotni na něm aktivně participovat“ (s. 55). Pokud si rozložíme tento výrok na tři důležité části, pak se nám postupně dotváří základní struktura něčeho, co lze nazvat oborovou (občanskou) gramotností:

- 1) sousloví *rozumět kontextu* odkazuje k pojmové a konceptuální znalosti (znalostem) stojící v základě každé interpretace světa, ve kterém člověk žije;
- 2) *být ochoten* znamená najít v sobě motivaci vážící se vždycky k určitým hodnotám;
- 3) a *aktivně participovat* vyžaduje soubor dovedností a schopností skutečně jednat.

V této obecné rovině je poměrně jasno a je možné vyjít i z dalších – širších – definic kompetencí (Veteška & Tureckiová, 2020). Pokud jde ale o tematické vymezování vztahované k vzdělávací oblasti jako takové, je nutné revidovat roli a vliv tradičních oborů společenských věd a uchopit je jako jeden ze zdrojů při konstrukci občanské gramotnosti. V této poslední části bude představen konkrétní návrh nabízející jednu z variant, která by (snad) mohla syntetizovat výše zmíněné výzvy, tj. mohla by ukázat cestu, jak propojit kompetenční model vzdělávání se vzdělávací oblastí.

Při vytváření základní struktury občanské gramotnosti lze vyjít z teoretického modelu uvedeného nedávno v souvislosti s výukou dějepisu (Fapšo, 2021). Jeho základem je fenomenologická představa přirozeného světa, jenž umožňuje tematizovat žakovskou perspektivu. V jeho jádru stojí člověk, jenž v první nerefléktované fázi „nějak“ ví, že je. Postupně proniká do svého okolí (fyzického i sociálního), stává se jeho součástí a spoluutváří ho. Postupem času pak díky rozvíjející se abstrakci začne tento jedinec reflektovat i nejdálčenější a nejsložitější struktury celého světa, v němž žije. Tento proces lze pojmově v návaznosti na teorii Alfreda Schütze popsat jako cestu „já-my-svět“, resp. jako soustavu soustředných kruhů s těmito názvy (Schütz & Luckmann, 2017). Nelze si představovat nějaký mechanický model, v němž člověk postupuje po schodech výš a výš, z jednoho stupně na druhý. Všechny tři části se rozvíjejí současně a ve vzájemném vztahu, ovšem pro didaktické účely je vhodné si celý obraz takto rozčlenit. Tento model také není nutné chápat jako nějakou důslednou aplikaci fenomenologické teorie, ta spíše nabídla pojmový a konceptuální aparát, jak rozvíjet oborovou didaktiku.

Následující tabulky (tabulky 2 a 3) nabízejí ukázkou jednoho způsobu konceptualizace občanské gramotnosti. Konkrétní formulace v nich jsou pak spíše ilustrativní a nejsou nikterak domyšleny do svých detailů. Pro vznik celého modelu by byly zapotřebí široká debata a silná oponentura.

V tabulce 2 je vidět základní kostra občanské gramotnosti. Ve své první části nabízí tři velké perspektivy, jak bylo nastíněno výše. Perspektivou myslíme základní východisko pro vnímání člověka a jeho pozice ve světě. Nejprve je zde tedy perspektiva „já“ zaměřená na člověka jakožto jednotlivce. Poté následuje „my“ stojící na předpokladu, že člověk je vždycky součástí určitého celku, jenž může být definován různě – rodina, město, země, národ apod. Důležité je, že se tento celek nachází v „blízkém“ okolí jedince a pomáhá mu se orientovat v každodenní zkušenosti – zároveň je to oblast světa, na niž má člověk největší bezprostřední vliv. Poslední perspektivou je abstraktněji pojatý „svět“. Pod tímto pojmem se skrývá více či méně teoreticky reflektovaná představa o světě v širším slova smyslu, který nemusí být člověkem „žitý“, ale přesto o něm musí nějak přemýšlet a vztahovat se k němu. To ale nevylučuje možnost tento „vzdálenější“ svět v důsledku také ovlivňovat. Tyto perspektivy jsou v určitém ohledu „ideálními typy“, tj. v realitě nikdy neexistují takto odděleně, a člověk je nakonec vždycky v jejich průsečíku. Rozdělení je tedy primárně didaktické a usnadňuje koncepční myšlení.

Pod každou ze tří perspektiv je výčet tzv. konceptů gramotnosti, tedy dílčího segmentu konkretizujícího nadřazenou perspektivu. Cílem této konkretizace je

116 operacionalizace ve směru didaktické aplikace. Koncept gramotnosti by měl být dostatečně konkrétní, aby byl naplnitelný určitým oborovým obsahem, ale zejména proto, aby byl představitelný z hlediska žáků a žákyň. Koncept je v duchu konvenčního kompetenčního modelu složen z potřebných oborových znalostí, vhodných dovedností a očekávaných hodnot. Na vytváření konkrétní podoby konceptu občanské gramotnosti by byla zapotřebí součinnost všech zapojených společenských věd a oborové didaktiky, neboť žádný koncept nikdy není pouhou didaktickou redukcí obsahu jedné vědy. Je vždy výsledkem promýšlení konkrétní pozice a role člověka z pohledu různých věd zároveň.

Stále bychom ale měli mít rovněž na zřeteli klíčové kompetence tak, jak je předpokládají a předepisují rámcové vzdělávací programy. Každý koncept totiž pomáhá ve výsledku rozvíjet jednu či více těchto klíčových kompetencí. Výhodou je, že to dělá v rovině konkrétní oblasti vzdělávání a se zřetelem k oborové problematice společenských věd. Počet konceptů v rámci jedné perspektivy nelze takto apriorně nyní stanovit, měl by ovšem splňovat dvě kritéria současně: 1) počet konceptů by měl být takový, aby pokryl – pokud možno – všechny aspekty lidského života ve světě, které společenské vědy chápou jako zásadní; 2) počet konceptů by měl být takový, aby byl představitelný a zvládnutelný v realitě didaktické přípravy učitelů a učitelek a realitě školní výuky. Oba body jsou vzájemně v určitém napětí a je třeba hledat vhodný průsečík.

Koncept je vždy vymezen pomocí svých tří os – znalostmi, dovednostmi a hodnotami. Pro jejich vymezení je nutné explicitní stanovení znalostního základu (pojmy, koncepty), které je úkolem zejména součinnosti jednotlivých společenských věd. V tomto bodě se dostáváme k výše debatované otázce obsahu občanského vzdělávání. Ten se musí tvořit v součinnosti mezi oborovou didaktikou a jednotlivými disciplínami, které jsou v tomto ohledu nezastupitelné. Nikoli však tak, že se jedna disciplína překlopí do vzdělávacích „osnov“ ve své zjednodušené formě, ale že daný obsah vznikne na průsečíku vzájemného dialogu mezi všemi aktéry a při respektu cílů vzdělávání definovaných skrze koncept občanské gramotnosti. Obrat k obsahu vzdělávání na úrovni kurikula je patrný i v probíhajících teoretických debatách v západních didaktikách a pedagogikách (Talbot, 2023; Young & Muller, 2010). Bez významu proto není ani celospolečenská diskuse na toto téma. Na rozdíl od jiných obsahových částí školního kurikula musí být občanské vzdělávání nastaveno na dynamicky se rozvíjející svět a jeho fenomény a výrazně orientováno na budoucnost. Celou věc pak může komplikovat i fakt, že pokud vyjdeme z důsledně kompetenčního modelu, pak vícero disciplín bude nuceno hledat společný jazyk a konceptualizaci pro rozvoj jedné části gramotnosti.

Dále pak je třeba vytvořit popis konkrétních dovedností, které člověk v praxi potřebuje k realizaci této části gramotnosti. I jejich výčet není uzavřen a musel by být vytvořen s ohledem na celek celé gramotnosti, resp. nejširších cílů vzdělávání. A v neposlední řadě stojí rovněž na společenském konsenzu dané hodnoty, které jsou zároveň východiskem a ospravedlněním příslušného konceptu, ale také jeho kýženým cílem. A i ty souvisí s obsahem vzdělávání, jenž se nám neustále vrací jako klíčový

úkol. Součástí tabulky je také pojmenování klíčových kompetencí, které se v rámci a za pomoci daného konceptu gramotnosti rozvíjejí.

Tabulka 2 Obecná struktura občanské gramotnosti

Perspektiva	Koncept gramotnosti	Znalosti	Dovednosti	Hodnoty	Klíčové kompetence
Základní východisko, které definuje jednu z podob lidského bytí ve světě, „já-my-svět“.	Pojmenování dílčího segmentu občanské gramotnosti, vytyčeného tak, aby se dal ještě operacionálně analyzovat.	Vymezení částí oborů společenských věd a jejich konceptů nutných pro zvládnutí dané kompetence.	Popis osvojených dispozic pomáhajících v praktické rovině naplňovat cíle vzdělávání.	Definice hodnotového rámce, z nichž daný koncept vychází.	Výpis klíčových kompetencí, které daný koncept gramotnosti rozvíjí.

Pro konkrétnější představení tohoto modelu vznikla tabulka 3, která nabízí dílčí výsek občanské gramotnosti. Pro každou perspektivu byly vybrány dva aspekty, které byly podrobněji rozepsány. Všechny části této tabulky je zapotřebí brát pouze a jedině jako ilustrace, tj. že nebyly promyšleny do nejhlubších detailů a důsledků. Mají sloužit jako příklad k další diskusi o celém tématu.

## 4 Závěr

Jestliže jsme na začátku vyšli z konceptu didaktiky ZSV/OV jakožto konkrétních předmětů, pak je nyní třeba připomenout, že (nejen) české rámcové vzdělávací programy nepracují primárně se školními předměty, ale se vzdělávacími oblastmi. A právě z tohoto důvodu by bylo záhodno více hovořit o didaktice vzdělávací oblasti místo o didaktice předmětů. Je pravda, že i zmíněný koncept historické gramotnosti je pěstován a rozvíjen výrazně v rámci *předmětu* dějepis, ovšem některé jeho části (kupř. otázky našeho vztahování se k minulosti a k roli dějin v přítomnosti) přesahují jeho hranice a otevírají otázky spojené s občanským vzděláváním. I současné teorie v této oblasti stále více připomínají otázku provázání obou předmětů (Davies, 2010; Epstein & Peck, 2017; Nokes, 2019). Koncept občanské gramotnosti by ve vztahu k historické gramotnosti mohl nabídnout organické řešení této situace. To ovšem přesahuje možnosti tohoto příspěvku.

Cílem této studie bylo ve složitém poli společenských věd najít určitou možnost založení oborové didaktiky. Ta by mohla vycházet z přesně definované oborové gramotnosti (nazvali jsme ji občanskou gramotností), resp. z gramotnosti vzdělávací oblasti. Výhodou takového modelu je, že je jednak orientován primárně kompetenčně, avšak má svůj úzký vztah k poznatkům a konceptům jednotlivých věd. Jeho

Tabulka 3 Ilustrativní podoba části občanské gramotnosti

Perspektiva	Koncept gramotnosti	Znalosti	Dovednosti	Hodnoty	Klíčové kompetence
„Já“ – člověk jako jedinec	sebereflexe	psychologie (typologie osobnosti); sociologie (společenské role); filozofie (subjektivita, tělesnost)	analýza, konceptualizace	Vnímání sebe samého je důležitý předpoklad pro šťastný a úspěšný život.	k učení, sociální a personální
	motivace	psychologie (motivace); filozofie (otázka smyslu)	analýza, hodnocení	Vnímání různých zdrojů a podob motivací včetně jejich aktivní úpravy pomáhá zvládat životní výzvy.	sociální a personální, pracovní
„My“ – člověk a okolí	interakce	antropologie (jazyk); sociologie (média, jednání), psychologie (vztahy)	komunikace, aktivní jednání	Schopnost adekvátně komunikovat je nutným předpokladem veškerého soužití.	komunikativní, sociální a personální
	participace	politologie (fungování obce); psychologie (mezilidské interakce); filozofie (odpovědnost)	aktivní jednání, analýza, hodnocení	Aktivní účast na dění ve společenském okolí je žádoucí hodnotou lidského života.	občanská, komunikativní, pracovní
„Svět“ – člověk ve světě	perspektivismus	sociologie (stratifikace společnosti); politologie (ideologie); antropologie (životní zkušenost)	analýza, konceptualizace	Vnímání různých pohledů na svět je základem demokratického soužití.	občanská, k řešení problémů
	kritika	ekologie (klimatická krize); politologie (diskriminace); sociologie (dezinformace); ekonomie (ekonomické systémy); filozofie (morální soudy)	analýza, hodnocení	Schopnost pojmenovat aktuální problémy světa je východiskem pro jeho zlepšení.	občanská, k řešení problémů, komunikativní



náročnost spočívá v hledání „společných“ témat, což s ohledem na realitu není vůbec jednoduché. Zároveň může takto pojatá občanská gramotnost představovat můstek mezi průřezově pojatými klíčovými kompetencemi na jedné straně a konkrétní vyučovanou látkou vzdělávací oblasti na straně druhé.

Je jasné, že představený model vyvolává další komplikované otázky. Například by bylo zapotřebí domyslet hierarchizaci občanské gramotnosti mezi ZŠ a SŠ. Tradičně bývá dotčená vzdělávací oblast realizována na ZŠ více jako „výchova k občanství“, zatímco na SŠ (a gymnáziích zvláště) jako „základy společenských věd“. Tento rozdíl je třeba brát v potaz i z toho důvodu, že na konci středoškolského studia bývají přijímací zkoušky na jednotlivé „vědy“ vyučované na univerzitách. I to je jeden ze setrvačníků toho, že onen model založený na oborovém dělení má tak silnou pozici a legitimitu. Situace to není rozhodně neřešitelná, ale vyžadovala by širší diskusi o občanských kompetencích napříč všemi vzdělávacími stupni.

Dalším potenciálním problémem by pak bylo již několikrát zmíněné hledání sdílených perspektiv silně etablovaných věd. Rozdílné metodologické tradice a jejich střetávání, které de facto nemá v žádném školním předmětu obdobu, vytváří značně nehostinné prostředí (koncepčně, ne nutně lidsky) pro společnou debatu. A to vše je umocněno mnohdy izolovaně oborovou vybaveností zúčastněných aktérů reprezentujících a hájících „své“ obory.

Na závěr stojí za zmínku i praktická stránka výuky takto pojaté občanské gramotnosti. I ta totiž může skončit u představování jednotlivých věd, u nichž se bude očekávat, že se tak říkajíc na závěr „slíjí“ uvnitř žáka či žákyně a vytvoří potřebný koncept. To v řadě ohledů vypadá jako praktický postup, ovšem v jádru by se jednalo o chybný předpoklad. Je totiž nutné od začátku postupovat dle určitého plánu, jenž v každém okamžiku reflektuje koncept občanské gramotnosti – nelze čekat na její implicitní rozvoj. A ani jednoduchá systematizace směrem od „jednoduchého“ JÁ ke „složitějšímu“ SVĚT nemůže stačit. Struktura a tematický postup ve výuce by bylo třeba dále promyslet a překonfigurovat výrazně odlišně oproti dosavadním postupům. Tyto i mnohé další námítky nelze ignorovat, přesto lze snad doufat, že i pokusy netrefující zcela realitu možného mají svou hodnotu v celkové debatě o zkvalitňování občanského vzdělávání v České republice.

## Literatura

- Beneš, Z. (1995). *Historický text a historická kultura*. Karolinum.
- Čapek, R. (2021). *Občanka 6 – Chytrý občan*. Taktik International.
- Čapek, R. (2022). *Občanka 7 – Marketingový expert*. Taktik International.
- Čapek, V. (1985). *Didaktika dějepisu I*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Česká školní inspekce. (2016). *Tematická zpráva. Občanské vzdělávání v základních a středních školách*. [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%a9%20zpr%C3%a1vy/2016\\_TZ\\_obcanske\\_vzdelavani.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%a9%20zpr%C3%a1vy/2016_TZ_obcanske_vzdelavani.pdf)
- Česká školní inspekce. (2018). *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí*. [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Analýza\\_kompetence.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Analýza_kompetence.pdf)

- 120 Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia Paedagogica*, 26(3), 7–28.
- Davies, I. (Ed.). (2010). *Debates in history teaching*. Routledge.
- Ellederová, E. (2017). Konstruktivní výzkum ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 24(2), 419–448. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-3-419>
- Epstein, T., & Peck, C. (Eds.). (2017). *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*. Routledge.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Fapšo, M. (2021). Dokolečka dokola: Cyklický model výuky dějepisu pro základní školy. *Historie – Otázky – Problémy*, 13(2), 113–128. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/170264>
- Havlůvová, H., & Najbert, J. (2018). Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu? *Historie – Otázky – Problémy*, 10(1), 15–31. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/104529>
- Horák, O., & Hazlbauer, T. (2022). *Doporučení v oblasti občanského vzdělávání Expertnímu panelu pro revize RVP ZV*. <https://bit.ly/doporučeníOV>
- Kennedy, K. J. (2019). *Civic and citizenship education in volatile times: Preparing students for citizenship in the 21st century*. Springer.
- Kolář, Z., et al. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Koťa, J., Pelcová, N., Pešková, J., & Schlegelová, J. (Eds.). (2005). *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky I*. Eurolex Bohemia.
- Kuthan, R., Pelcová, N., & Zicha, Z. (Eds.). (2018). *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Univerzita Karlova.
- Leshák, S. (Ed.). (2020). *Rozvíjení personální, sociální a občanské kompetence učitelů, studentů a žáků*. Masarykova univerzita.
- Linek, L., Císař, O., Petrušek, I., & Vráblíková, K. (2017). *Občanství a politická participace v České republice*. SLON.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/z-ceho-revize-vychazi>
- Národní pedagogický institut. (2022). *Digifolio. Společenskovědní vzdělávání*. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3711>
- Nokes, J. (2019). *Learning history, teaching citizenship. Tools for civic engagement*. Teachers College Press.
- Pinkas, J., et al. (2022). *Soudobé dějiny: Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Fraus.
- Pitřha, P. (1992). *Úvod do výchovy k občanství: Knižka pro učitele a veřejnost*. Orbis.
- Seixas, P., & Morton, T. (2014). *The Big Six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Schulz, W., Frailon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2022). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. Assessment framework*. Springer.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt*. UVK Verlag.
- Staněk, A. (2009). *Výchova k občanství v současné škole: Profesionální identita učitele výchovy k občanství*. Epoque.
- Staněk, A. (2015). Didaktika společenských věd. In I. Stuchlíková & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 327–360). Masarykova univerzita.
- Staněk, A. (2018). *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd*. Epoque.

- Šaradín, P., Lebeda, T., Lebedová, E., Lysek, J., Merklová, K., Ostrá, D., Soukop, M., Zapletalová, M., & Zymová, K. (2021). *Češi a demokracie v digitální době*. Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Šíp, R. (2020). *Proč školství a jeho aktéři selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Masarykova univerzita.
- Štěrbá, R. (Ed.). (2018). *Kompetence pro odpovědné občanství*. Masarykova univerzita.
- Talbot, D. (2023). Knowledge, knowers, and power: Understanding the 'power' of powerful knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 55(6), 633–645.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a profesním rozvoji*. Česká andragogická společnost.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.

Mgr. Marek Fapšo, Ph.D.  
katedra občanské výchovy a filozofie  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha  
marek.fapso@ff.cuni.cz