

ROZHLADY

KLÚČOVÉ POJMY HISTORIOGRAFIE TRANSFORMOVANÉ DO PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA¹

ZUZANA DANIŠKOVÁ

DANIŠKOVÁ, Zuzana. The Key Concepts of Historiography Applied in Primary Education. *Historický časopis*, 2023, 71, 1, pp. 147–160, Bratislava.

The manuscript deals with primary history education as a part of integrated subjects at primary education level (ISCED1) in Slovakia. This level of education requires deeper interest and attention from the perspective of the didactics of history, because it forms the basis for the understanding of historical time. It involves rethinking a set of tasks that stimulate the student to understand time relationships. Later, at the higher level of education, we need the conceptual structure with clear educational aims, towards which the historical content of the primary level of elementary school should be directed.

Key words: History education. Teaching methods. Primary education. Social studies.

DOI: <https://doi.org/10.31577/histcaso.2023.71.1.6>

Úvod

Publikačný priestor *Historického časopisu* je určený najmä príspevkom z oblasti historických vied, ktoré odhaľujú nové historické skutočnosti, resp. problematizujú či nanovo tematizujú už objavené. Avšak rovnako ako samotné vedecké bádanie si zaslúži pozornosť aj sprostredkovanie poznanej skutočnosti za pomoci adekvátnych pedagogických a psychologických nástrojov. Mýtopoetická skúsenosť rozprávajúca o udalostiach a ľudských činoch plnila vždy úlohu príkladu, či už nasledovaniahodného, alebo takého, ktorého sa treba vyvarovať. V tejto podobe história plnila funkciu nielen individuálneho morálneho pôsobenia, ale spoločným „*zdieľaním pôsobnosti reči v príbehu*“² socializovala jedinca do existujúceho spoločenstva.

Vznikom modernej vedy sa historické vzdelanie navyše stalo súčasťou ideálu neohumanistickej výchovy, pričom so zrodom ideí národa sa objavuje úloha

1 Práca bola vypracovaná v rámci projektu VEGA 1/0002/21 *Štruktúra národných školských systémov a súčasná kurikulárna politika: rozpory foriem a programov vzdelávania* riešeného na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave.

2 KRATOCHVÍL. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha 1995, s. 56.

formovať uvedomelých a hrdých občanov. Dnešná teória venujúca sa historickému vzdelávaniu už axiomatcky prijíma ako základné didaktickohistorické východisko³ rozvoj a kultiváciu historického vedomia v protipóle len k samotnej historickej skutočnosti.⁴

Historické vzdelávanie ako prostriedok sociálneho aj individuálneho rozvoja jedinca by nemalo byť vnímané ako menejcenné a jeho skúmanie prenechávané len pedagogickému či psychologickému diskurzu. Vyučovaniu dejepisu sa venujú viacerí historici,⁵ ale empirickému výskumu, ktorý by zisťoval reálny stav edukačných procesov (napríklad výskum učebníc) alebo sa venoval procesu kultivácie historického vedomia žiakov sa pozornosti veľmi nedostáva, o to menej v prostredí primárneho vzdelávania. Zdeněk Beneš a Blažena Gracová⁶ dôvodia, že tento typ výskumu je podceňovaný nielen historikmi, ale aj pedagógmi.

Tento empirický výskum nášmu pedagogickému diskurzu chýba. Obzvlášť to evidentné v oblasti primárneho vzdelávania, kde nie je historickému vzdelávaniu vyčlenený samostatný učebný predmet⁷, ale je mu vymedzený istý učebný priestor v rámci dvoch koncentrovaných učebných predmetov: prvouky a vlastivedy (zlievajú sa tu obsahy viacerých disciplín). K vyučovaniu dejepisu tak dochádza aj na tomto vzdelávacom stupni, a hoci je dejepisné učivo pre deti mladšieho školského veku náročné, je možné a žiaduce vystavať základné koncepty (napr. časovú priamku) a žiaka tak pripraviť na dejepis vo vyšších ročníkoch. Cieľom nášho príspevku je poukázať na tieto uzlové body primárneho historického vzdelávania a vysvetliť, prečo a ako je možné dané témy a oblasti uchopiť a učiť efektívnejšie.

1. História na primárnom stupni

Napriek vývinovým a kognitívnym špecifikám žiakov mladšieho školského veku, panuje všeobecná zhoda, že dejepis je potrebné primeraným spôsobom učiť už v primárnom vzdelávaní s cieľom získať „*elementárne poznatky o his-*

3 LABISCHOVÁ. *Historical consciousness in school education*. Ostrava 2013.

4 BENEŠ. Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. In *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 153-163.

5 Exemplárne KRATOCHVÍL. *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*. Bratislava 2019; KMEŤ, Miroslav. *História a dejepis (Výbrané kapitoly z didaktiky dejepisu)*. Žilina 2017.

6 BENEŠ a GRACOVÁ. Didaktika dějepisů: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In STUHLÍKOVÁ a JANÍK, eds. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno 2015, s. 289-326.

7 V niektorých krajinách (napr. Anglicko) je dejepis samostatným predmetom aj na primárnom stupni.

tórii“⁸. V tomto veku žiak dokáže porozumieť chronologickým sekvenciám a historickým udalostiam, napr. cez príbehy ľudí, s ktorými sa môže stotožniť. Taktiež je schopný rozlíšiť udalosti na staršie a mladšie porovnaním ľudí a spôsobov ako žili (nástroje, náradie, bývanie, oblečenie).⁹ Schopnosť pochopiť rôzne historické dáta prichádza postupne: najskôr nemajú žiaden význam, potom žiak pochopí ich číselnú hodnotu a s inými kontextuálne súvisiacimi poznatkami ich prepája až v piatom ročníku,¹⁰ čo zodpovedá štádiu formálnych operácií, ako ich vymedzil Jean Piaget.¹¹

Samostatný predmet zastrešujúci spoločenskovedné disciplíny je súčasťou primárneho vzdelávania od rokov 1930 – 1933.¹² Po vzniku samostatnej Československej republiky v roku 1918 trvalo niekoľko rokov, kým sa zosúladiť jednotná koncepcia zdedená z dvoch rôznych tradícií: česká škola bola pod vplyvom rakúskej, slovenská zasa pod vplyvom maďarskej koncepcie.¹³ Samostatný predmet dostal názov *vlastiveda*, ktorý etymologicky vychádza z nemeckého prekladu slova *Heimatkunde*. V obsahu tohto predmetu sa neodrážala len potreba oboznámiť žiakov s progresom vedeckého pokroku a poznania (vecné vyučovanie), ale z názvu jednoznačne vyplýva aj potreba posilnenia citovej väzby ku krajine či zdravej hrdosti. V tomto čase bola samostatným predmetom primárneho stupňa aj *prvouka*.

Pôvodne boli obsahy oboch predmetov oveľa širšie v porovnaní s tými dnešnými. *Vlastiveda* pozostávala z dejepisnej, zemepisnej a prírodovednej zložky, časom sa objavila aj zložka žiackej organizácie. Prírodovedná zložka sa odčlenila až v roku 1976.¹⁴ Napriek tomuto odčleneniu sú do dnešných čias oba predmety tvorené obsahmi z viacerých vedných disciplín, čo produkuje rôzne typy problémov¹⁵ a ako ešte v roku 1974 kritizoval Jiránek¹⁶ takéto heterogénne

-
- 8 ČERNÝ a ŠUBRT. K problematice školní výuky dějepisu. In ŠUBRT a VINOPAL, eds. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha 2013, s. 52-69, s. 65.
 - 9 SEEFELDT et al. *Social Studies for the Preschool/Primary Child*. USA: Pearson, 2014.
 - 10 BARTON a LEVSTIK. „Back when God was around and everything“: Elementary children’s understanding of historical time. In *American Educational Research Journal*, 1996, roč. 33, č. 2, s. 419-454
 - 11 PIAGET a INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. Praha 1970.
 - 12 Učebný plán pre ľudové školy. 1933. In *Věstník MŠaNO*, roč. XV. 1933, 155 s.
 - 13 Malý školský zákon č. 226, 13. júla 1922, Zb. z. a n.
 - 14 Učebné osnovy pre 1. až 4. ročník základnej školy. 1976. Schválené MŠ SSR 11. 12. 1975, číslo 15041/75-A/1. Bratislava: SNP.
 - 15 DANIŠKOVÁ Social Studies in Primary Education: Comparing the Slovak and Czech Republics. In *Pedagogika*, 2019, roč. 70, č. 4, s. 449-462.
 - 16 JIRÁNEK. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*. Praha 1974.

konglomeráty vzájomne nesúvisiacich informácií sú bariérou pre modernizačné snahy.

Učivo, ktoré tvorí propedeutický základ ďalšieho vyučovania dejepisu, sa objavuje vo vlastivede, ako aj v prvouke. Plynule by malo nadväzovať na obsahy prítomné už v materskej škole. Tu sa v oblasti *Človek a spoločnosť* objavujú dve podoblasti s názvom *Orientácia v čase* a *História okolia*.¹⁷ Spomíname ich, pretože reprezentujú dva odlišné spôsoby vnímania aj merania času, ktoré však nemajú byť posudzované ako protichodné. Tieto modely spolu koexistujú, vytvárajú rôzne časové štruktúry a ľudia medzi nimi rozmanite prepínajú.

2. Chronologický čas

Objektívne merateľný, hodinkový čas, sériový čas následností, čas meraný chronometrom, čas zameniteľný¹⁸ sú rôzne označenia používané ako vyjadrenie podstaty časovej sústavy v duchu gréckeho *chronos*. Takéto štruktúrovanie času je vytvorené a používané ľuďmi z praktických a efektívnych dôvodov, pretože organizuje a rytmizuje členov v rámci komunity.

2.1 Vývin chápania historického času

Nezáleží však iba na tom, aby žiak, študent, kamarát či zamestnanec nemeškal a prišiel či odovzdal prácu načas. „Trénovanie“ týchto základných konvenčných časomeračov je predpokladom úspešného chápania historického času. Historický čas je „nezvratný časový sled verejných udalostí“,¹⁹ preto s ním žiak nemôže zaobchádzať experimentálne ako s časom fyzikálnym (koordinovať rýchlosť telies s časom). Didaktike počiatočného dejepisného vyučovania sa výskumne venoval František Jiránek.²⁰ Zrealizoval sériu experimentov s deťmi mladšieho školského veku a zanechal nám cenné poznatky, ktoré dostatočne nedoceňujeme.

Porozumenie historickému času vyžaduje vytvorenie operačnej predstavy tzv. časovej priamky orientovanej jednosmerne a udalosti, ktoré sa na ňu umiestňujú, nasledujú v čase za sebou. Popisuje, že ten, kto chápe historické udalosti musí nezvratný časový sled udalostí chápať ako reťaz asymetrických tranzitív-

17 Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava 2016, 112 s.

18 ORLIKOWSI a YATES. It is all about time: Temporal structuring in organizations. In *Organization Science*, 2002, roč. 13, č. 6, s. 684-700; BLUEDORN. *The Human organization of time: Temporal realities and experience*. Stanford 2002, s. 384.

19 JIRÁNEK. Ontogeneze historickočasových operáci. In FIŠER a VOLNÝ, eds. *Osobnost učitele a učení*. Praha 1972, s. 117-133, s. 117.

20 JIRÁNEK. Ontogeneze historickočasových operáci. In FIŠER a VOLNÝ, eds. *Osobnost učitele a učení*, s. 117-133; JIRÁNEK. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*.

nych relácií (musí byť schopný v mysli zrealizovať vratnú myšlienkovú operáciu) a začleniť do tejto reťaze prítomnosť danej chvíle a vnímať ju v pohybe smerom k budúcnosti. Časová priamka nie je geometrickou priamkou s bodmi, ale „priestorovým znázornením časových vzťahov medzi predstavovanými časovými udalosťami“.²¹

Dieťaťu sú od útleho veku sprostredkované rôzne časové oporné body, ktorými lokalizuje svoje spomienky a možné plány do budúcnosti. Skúsenostne najdostupnejšími sú opakujúce sa prírodné cykly (deň-noc, ročné obdobia), no v materskej škole sa jemne kontúrujú aj konvenčné pojmy ako *včera*, *dnes* a *zajtra*. Tieto oporné body predstavujú síce majáky, ale sú izolované a ich časové usporiadanie deťom uniká, napriek tomu, že čas sa vizuálne zachytáva do časových priamok. Význam slov večer alebo piatok sa viaže na činnosti, ktoré vtedy vykonáva, až druhotne ide o označenie časových intervalov.

Avšak, na primárnom stupni v rámci historického vzdelávania sa majú uplatňovať už také zámerné pedagogické postupy, ktorých cieľom bude abstrahovať od individuálneho skúsenostného obsahu smerom k časovým intervalom, k odkrývaniu ich logických štruktúr a ich relačných usporiadaní. Žiak musí pracovať s dvoma odlišnými sústavami oporných bodov a vzájomne ich koordinovať. Toto je základný predpoklad pochopenia časovej priamky. Prvá sústava predstavuje systém centrovanej na „teraz“. To znamená, že všetky časové oporné body (dnes, zajtra, tento týždeň) sú časovými intervalmi konštantnej dĺžky a sú usporiadané z perspektívy prítomnej chvíle. Na časovej osi sa lineárne posúvajú vpred podľa toho, ako sa z prítomnej chvíle stáva minulosť. Druhá sústava je tvorená decentrovanými opornými bodmi (pondelok, január, leto), ktoré vytvárajú cyklicky sa opakujúce časové intervaly nezávislé na subjekte. Ten prítomnú chvíľu do nich dodatočne dosadzuje. Čas tak neplynie odo mňa doľava smerom k minulosti a doprava k budúcnosti, ale plynie z minulosti do budúcnosti nezávisle na pozícii pozorovateľa (jednosmerný prúd).

Žiaka musíme vo vyučovaní vystaviť takým úlohám, ktoré ho budú postupne podnecovať a nútiť k odpútavaniu sa od centrovanej sústavy k decentracii jeho perspektívy. Tieto operačné cvičenia v prvých rokoch primárneho vzdelávania vyústia neskôr vo vyšších ročníkoch do konštrukcie časovej priamky (roky, storočia), v ktorej sa bude žiak pohybovať „vratne“ (asymetrická tranzitívna relácia). Nestačí, že na časovú os umiestni napr. tri udalosti idúce po sebe, ale musí chápať obojsmerný vzťah (následnosť verzus predchádzanie) prvej a druhej, druhej a tretej, ale aj prvej a tretej z aktuálnej pozície, ako aj z pozície historickej udalosti (obracia udalosti).

21 JIRÁNEK. Ontogeneze historickočasových operácií. In FIŠER a VOLNÝ, eds. *Osobnost učitele a učení*, s. 117-133, s. 118.

2.2 Operačné cvičenia

Pochopenie historického času je podmienené predstavou časovej priamky, ku ktorej žiaka privedieme postupnými krokmi. Práve z toho dôvodu sa pre historické vzdelávanie stáva relevantnou aj prvouka zaradená ako učebný predmet hneď od prvého ročníka. Vyššie uvádzame, že F. Jiránek spolu s kolegami nielenže premyslel batériu cvičení, ale aj zrealizoval a vyhodnotil ich účinnosť v niekoľkých experimentálnych vyučovacích hodinách. Identifikoval v dobovom kurikule témy s potenciálom vytvoriť a uplatniť v nich funkčné úlohy, ktoré pripravia pôdu pre ďalšie učenie. Prečo tvrdíme, že tieto dávno odhalené schémy nedoceňujeme?

Témy, ktoré boli identifikované ako využiteľné, sú tradičnými témami prvouky, takže sa nachádzajú aj v súčasne platnom kurikule. Priestor teda vytvorený je. V prvouke v časti *Človek a spoločnosť* sú formulované vzdelávacie štandardy súvisiace s konceptom týždňa (identifikovať dni v týždni), s označovaním plynutia času (rozlíšenie pojmov predtým, včera, dnes, potom, zajtra) a konceptu rodiny (určiť členov rodiny vo vzťahu k sebe) pre prvý ročník. V druhom ročníku sa kalendár rozširuje na roky a mesiace (určiť aktuálny rok, zaradiť mesiace podľa ročných období) a sviatky štátne aj tradičné – napr. Veľká noc či vznik Slovenskej republiky (určiť význam sviatkov).²²

Zjednodušene, kalendár a rodokmeň sú jednotky učiva, ktoré majú vytvárať základy historického myslenia žiakov, avšak ich potenciál sa míňa účinku, ak sú vyučované tak, aby splnili ciele typu vymenovať dni v týždni alebo zaradiť mesiace v roku podľa ročných období.

Netvrdíme, že tieto ciele nie sú relevantné alebo zbytočné, ale nie sú postačujúce. Úlohy, ktoré smerujú k ich naplneniu, nepodnecujú žiaka ku komplexnejšiemu mysleniu, ktoré je nevyhnutnou podmienkou koordinácie rôznych systémov. Je potrebné uplatniť perspektívu, v ktorej je kalendár alebo rodokmeň (rodiny) konečným produktom, nie východiskom žiackej činnosti.

Žiak by mal dni v týždni (mesiace v roku) nielen vymenovať (odrecitovať ako naučený rad po sebe idúcich prvkov), ale vymenovať ich odzadu alebo určiť vzťah pred/po medzi susednými aj nesusednými prvkami (štvrtok nasleduje po utorku, utorok je teda pred štvrtkom). Pamäťové učenie a mechanické precvičovanie opakovaním si uzavretých radov spôsobilo, že deti v experimente (v druhom ročníku) nepripúšťali možnosť, že utorok môže nasledovať aj po štvrtku,²³ čím odmietali cyklické usporiadanie.

Najťažšími úlohami, ktorými by sa počas viacerých hodín prvouky učiteľ mohol a mal zaoberať, sú otázky typu: „Bude skôr dnes večer alebo zajtra ráno“?

22 *Vzdelávacie štandardy Prvouka – primárne vzdelávanie*. Bratislava .2014

23 JIRÁNEK, František. Ontogeneze historickočasových operáci. In FIŠER a VOLNÝ, eds. *Osobnosť učiteľa a učení*, s. 117-133.

Zaujímavým fenoménom je aj určovanie *dátumu*, ktorý sa snažia učitelia primárneho vzdelávania žiakov naučiť. „*Datovanie je kvantifikácia vzťahov medzi opornými bodmi a predpokladá pochopenie decentrovanej hierarchickej sústavy oporných bodov.*“²⁴ Zvyčajne sa žiaci učia určovať dátum príslušného dňa mechanicky a s námahou a časom pochopia, čo dátum vlastne označuje. Tento postup je zdĺhavý a neproduktívny, nerozvíja operačné myslenie.

Podobné úlohy sú vymyslené aj pre oblasť genealogických stromov, keď žiak nielen určí členov rodiny vo vzťahu k sebe (štandard prvouky), ba práve naopak. Úlohy a cvičenia ho vedú k takým myšlienkovým operáciám, aby sa na seba pozrel z perspektívy otca alebo deda, teda tak, aby dokázal aj bez vopred pripravenej schémy skonštruovať sled generácií ľubovoľnej osoby.

Pomerne precízne sú tieto funkčné postupy (aj ich možné limity) zachytené v štúdiách Evy Vyskočilovej (z tímu F. Jiráňka) ešte zo sedemdesiatych rokov.²⁵ Je prekvapujúce, že napriek súčasnému boomu konštruktivistických princípov v didaktike ich stále nevieme zžiť, hoci už v tej dobe z nich experimentátori vychádzali. Ako už bolo uvedené, základným predpokladom pri učive o kalendári alebo rodokmeni je, že dieťa musí najskôr prejsť sériou postupných cvičení/úloh, ktoré navodzujú žiadané myšlienkové operácie. V prípade poznávania kalendára sa musia najskôr rozvoľniť naučené rady: nielen z materskej školy vie dieťa odrecitovať sled dní v týždni od pondelka (o akú limitu pamäťového učenia ide si môže overiť aj dospelý sám na sebe, ak dostane za úlohu napríklad vymenovať odzadu mesiace v roku v češtine: môže sa stať, že si musí odrecitovať vždy celú radu v naučenom poradí, ak hľadá príslušný prvok v rade). Snahou je, aby dni v týždni vymenovalo od konca, od ktoréhokoľvek dňa dokončilo radu (aj spätne). Následne sa rozvoľňujú vzťahy medzi susednými dňami vo vzťahu relácie: to, že utorok nasleduje po pondelku je ľahké, pretože je to súčasťou „naučenej“ rady. Ale vedieť určiť vzťah vratný – pondelok je pred utorkom – vyžaduje pozrieť na sled z pozície utorka a smerom nazad. Následne sa tento vzťah určuje medzi nesusediacimi dňami. Tento mechanizmus sa aplikuje rovnako na sled mesiacov v roku. Tieto jednoduché úlohy nevyžadujú žiadne špeciálne pomôcky – farebné kocky sa môžu použiť aj v ďalších úlohách, ktoré kombinujú dni a ich jednotlivé časti, resp. prestupujú z cyklu do cyklu (napríklad odpoveď na otázku, či môže nasledovať streda aj po štvrtku).²⁶ Takže až na základe série

24 JIRÁNEK. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*, s. 17

25 VYSKOČILOVÁ. Pokus vyučovat žáky 2. ročníku chápání historického času na základě genealogie. In *Komenský*, 1973, č. 9, s. 545-553; VYSKOČILOVÁ. Vytváření základů historického myšlení žáků 2. ročníku. In *Komenský*, 1976, č. 4, s. 341-348.

26 Příklady specifických úloh (Jiránek, 1974):

Janko v pondelok popoludní behal vonku s kamarátmi, večer pozeral televíziu a tak sa stalo, že mu neostal čas na domáce úlohy na ďalší deň. Keď šiel večer spať, hovorí si: „Urobím si

úloh dieťa samo zostaví kalendár ako výsledok svojej učebnej činnosti, nemá ho vytvorený vopred v učebnici.

V prípade rodinnej genealógie sa aplikuje podobná logika myšlienkových operácií, v ktorých ide o zmenu perspektívy. Deti sú vystavené otázkam ako: *Koľko má tvoj otec detí? Koľko má tvoj dedko vnúčat? Ako oslovuješ mamu tvojho otca? Majú otcovi rodičia syna/dcéru? Ako ho/ju oslovuješ?* Na základe podobných úloh dieťa samo vytvára rodokmeň svojej rodiny, nelepí fotografie a nevpisuje mená už do vopred pripravenej schémy. V učebnici od Vyskočilovej (*Prvouka, 3. ročník*) je zobrazená dvojgeneračná schéma rodiny Novákovej. Pri postave sa objaví meno alebo meno s priezviskom. Na základe schémy dieťa určuje vzťahy medzi členmi cudzej rodiny.

Prvouka je, žiaľ, predmet, v ktorom sa vedľa sociohumanitných obsahov nachádzajú aj (vo väčšej miere) prírodovedné obsahy, preto tvorba kurikula bola zrejme ponechaná odborníkom pre prírodovednú gramotnosť, ktorí nemusia byť zorientovaní v oblasti vytvárania základov historického myslenia. Preto apelujeme na odborníkov z oblasti histórie, resp. didaktiky dejepisu, aby neprehliadali túto oblasť školskej prípravy, pretože sa ukazuje ako zásadná a základná. Bolo by vhodné a žiaduce oživiť a výskumne nadviazať na poznanie českých odborníkov, aby sa časom aj v našich učebniciach objavili úlohy podobného typu.²⁷

V treťom ročníku preberá po prvouke štafetu vlastiveda, ktorá uvádza do hry pojem časovej priamky, pričom v štandardoch sa objavuje len nárok „*zostrojíte časovú priamku vlastnej rodiny a rodinných príslušníkov*“.²⁸ Učebnica²⁹ následne vyzýva žiaka, aby zoradil do už pripravenej línie členov rodiny a zapísal do

ich v(v stredu? V utorok? V pondelok?) ráno. Žiaci volia správnu odpoveď.

Deti Novákovcov odcestovali v sobotu k babke. V sobotu večer zazvonil pánovi Novákovi telefón, ohlásili sa deti: „Oci, zmeškali sme vlak. Pôjdeme zajtra v rovnakom čase.“ Pán Novotný odpovedá: „Zajtra je....., je možné, že vlaky pôjdu inak. Skontrolujte si to.“ Na druhý deň deti volajú opäť: „Oci nehnevaj sa, opäť sme zmeškali vlak. Dnes v, včera v Ale zajtra v už ho nezmeškáme. Deti skutočne prišli v

Otázka: „Vedel by si povedať, čo si robil, robíš a budeš robiť od včerajšieho rána až do zajtrajšieho večera?“

Úloha: Zostavte kalendár pre ten mesiac, v ktorom máte narodeniny. Na tabuli sú vyznačené dni každého prvého v mesiaci.

- 27 Úsilie F. Jiráňka sa zúročilo v českých učebniciach *Prvouky*, ktoré autorsky viedla E. Vyskočilová. VYSKOČILOVÁ et al. *Prvouka pre 1. ročník*. Úvaly 2000; VYSKOČILOVÁ et al. *Prvouka pre 3. ročník*. Úvaly 2000; VYSKOČILOVÁ et al. *Prvouka pre 2. ročník*. Úvaly 2001.

V súčasnosti môžeme ich vplyv cítiť v prvoukách vydaných vydavateľstvom Fraus: DVOŘÁKOVÁ et al. *Prvouka 1 – nová generace*. Plzeň 2019; DVOŘÁKOVÁ et al. *Prvouka 2 – nová generace*. Plzeň 2019; DVOŘÁKOVÁ et al. *Prvouka 3 – nová generace*. Plzeň 2020.

- 28 *Vzdelávacie štandardy Vlastiveda – primárne vzdelávanie*. Bratislava 2014.

- 29 DUDÁŠOVÁ et al. *Vlastiveda pre tretiakov. Pracovná učebnica*. Bratislava 2018.

časovej priamky ich vek; zostavil si časovú priamku svojej rodiny spolu s fotografiami z udalostí, ktoré s nimi zažil [sic!]; zoradil po sebe idúce udalosti daného roku; ponúka definíciu časovej priamky. Takto postavené úlohy nemajú s vyššie popisovanými (operačnými) nič spoločné – nemožno však čakať od tvorcov učebníc (častokrát učiteľov z praxe), že ponúknu niečo, čo neprináša ani domáca akademická obec.

Vo štvrtom ročníku sa v štandardoch vlastivedy časová priamka neobjavuje, avšak do schválenej učebnice³⁰ ju autori prirodzene vkladajú, pretože žiaka vedie v postupnej línii radenia vybraného historického učiva. Nevieme, ako sú žiaci schopní sa s týmto konceptom vyrovnáť, pretože nemáme žiadne dáta, žiadne výskumy z tejto oblasti a konzekventne ani vypracovanú metodiku funkčného zavádzania časovej priamky a storočia, ktorého definícia sa na stránkach učebnice nachádza (v učebnici od Kožuchovej dokonca v treťom ročníku).³¹ Učiteľ sa s témou akosi popasuje, určite sa snaží viackrát o vysvetlenie, no nemá odkiaľ vedieť, že verbálna inštrukcia v tomto prípade nepostačuje. Žiaci si svoju mieru (ne)pochopenia nesú do vyšších ročníkov, kde sa im to časom vyjasní.

3. Epochálny čas

Kurikulum materskej školy obsahuje v rámci sociohumanitnej zložky časť *Historia okolia*, cez ktorú sa má dieťaťu sprostredkovať minulosť viažuca sa na lokálne objekty, osobnosti, tradície alebo folklór.³² Spôsob sprostredkovania sa uskutočňuje aj rozprávaním veku prispôbených príbehov, legiend či povestí. Takýto čas nemá stanovené objektívne jednotky určujúce jeho trvanie, pretože súvisí s ľudskými potrebami, významnými udalosťami, je zaznamenávaný u konkrétnych osôb, subjektívne prežívaný, je produktom noriem, presvedčení a zvykov jednotlivcov či skupín.³³

Prezentovanie príbehov sa však v istej fáze vzdelávacieho procesu musí spojiť so schopnosťou premietnuť tieto predstavy na časovú os (umiestniť ich do toku iných udalostí). Takéto izolované rozprávanie o udalostiach alebo osobnostiach žiaci chápu subjektívne ako literárny príbeh, nie historicky. A Jiránek³⁴ opäť upozorňuje, že takto vytvorené nehistorické predstavy neprispievajú k po-

30 DUDÁŠOVÁ et al. *Vlastiveda pre štvrtákov. Pracovná učebnica, 1. časť*. Bratislava 2018.

31 DUDÁŠOVÁ et al. *Vlastiveda pre štvrtákov. Pracovná učebnica, 1. časť*. Bratislava 2018, s. 16; KOŽUCHOVÁ a MATUŠKOVÁ. *Vlastiveda pre 3.ročník ZŠ. Pracovná učebnica*. Prievidza 2018, s. 33.

32 *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava 2016.

33 CLARK. A review of the theories of time and structure for organizational sociology. In *Sociology of Organ*, 1985, roč. 4, s. 35-79.

34 JIRÁNEK. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*.

chopeniu historicko-časových súvislostí. Cez konkrétne myšlienkové operácie dospejeme so žiakmi ku konštrukcii časovej osi a následne sa začnú zoznamovať s historickými faktmi.

Vo vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania, kde vyučovanie historických tém naberá jasnejšie kontúry, sa vynárajú otázky súvisiace so zadefinovaním koncepcie, ktorú chceme nasledovať. Výber a usporiadanie učiva, formovanie cieľov a obsahov patrí do oblasti projektovania kurikula, ktoré odráža rôzne ideové východiská.

Dominik Dvořák a Michaela Dvořáková³⁵ porovnávali vývoj vzdelávacích programov (kurikula) a rôzne poňatie historického učiva v troch anglofónnych krajinách (USA, Anglicko, Austrália). Už len na tejto parciálnej štúdií čitateľ pochopí, že za štruktúrovaním obsahov a cieľov kurikúl stojí odborná diskusia, v ktorej môžu rôzne prístupy súperiť, jeden vymieňa druhý, resp. sa striedajú v závislosti od aktuálnych pedagogických a ideologických trendov. Pri vyučovaní histórie sa tak uvažuje, napr. o udržateľnosti faktografie, chronologického či naratívneho prístupu, tematického dejepisu, „bezvedomostného vyučovania“³⁶ s dôrazom na kompetencie a bádateľské zručnosti alebo aj o koncepcii spomenutej v úvode, ktorou je konštruovanie historického vedomia.

Nie je cieľom tohto textu analyzovať alebo porovnávať jednotlivé prístupy – uvedená štúdia slúži na ilustráciu existencie odborného (zahraničného) diskurzu aj pre oblasť primárneho vzdelávania. Letný pohľad do štandardov vlastivedy oboch ročníkov nenaznačuje, že by stála za vyučovaním dejepisnej zložky premyslená koncepcia vymedzujúca obsahovú aj formálnu stránku obsahu učiva s dômyselne vyriešenou nadväznosťou na vyučovanie dejepisu na druhom stupni základnej školy. Zdá sa, že ide o výber tém a ich postupné radenie, nie však o „prísnu konceptuálnu štruktúru sledujúcu zreteľný edukačný zámer“.³⁷ Z dokumentu nie je zrejmé, ako sa rieši vzťah medzi poznávaním historických faktov, rozvíjaním konceptuálneho porozumenia a odborovými kompetenciami.

Obsahový štandard vymenúva len vybrané témy chronologicky za sebou, oddelené čiarkou bez presnejšieho vymedzenia. K týmto témam sa neviažu žiadne špecifické ciele v časti výkonových štandardov. K uvedeným udalostiam a osobnostiam (Konštantín (Cyril) a Metod, Svätoplukove prúty, vpády Tatárov a Turkov, Mária Terézia, Ľudovít Štúr, prvá svetová vojna, Milan Rastislav Štefánik,

35 DVOŘÁK a DVOŘÁKOVÁ. In *Orbis scholae*, 2018, roč. 12, č. 1, s. 135-157.

36 LABISCHOVÁ a GRACOVÁ. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2010, 276 s.

37 BENEŠ a GRACOVÁ. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In STUHLÍKOVÁ a JANÍK, eds. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno 2015, s. 289-326, s. 312.

Tomáš Garrigue Masaryk, druhá svetová vojna, samostatná Slovenská republika) sa najpravdepodobnejšie priradí výkonový štandard „zistiť na obrázkoch, ako sa krajina Slovenska menila (historické obrazy)“.³⁸ Vôbec nie je zrejmé, čo vlastne má žiak vedieť (identifikovať, pomenovať, vysvetliť, porovnať, zhodnotiť) v súvislosti so Štefánikom, s Turkami a pod.

Pri poslednej revízii³⁹ sa dejepisná zložka rozšírila o témy Masaryka, prvej a druhej svetovej vojny – nie je zrejmé, na základe akých kritérií boli tieto náročnejšie témy do obsahu vzdelávania pridané. Neexistuje príslušný didaktický výskum, ktorý by sledoval podobu vyučovania pôvodných historických tém v mikroperspektíve školskej triedy. Nepoznáme funkčné postupy prezentácie tém na základe výsledkov výskumu a ani nevieme zhodnotiť ich (ne)adekvátnosť a opodstatnenosť.

Normatívna úloha konštruovania kurikula a cieľov, za ktorú má byť zodpovedná pedagogika a školská politika, je presunutá na plecia učiteľa primárneho vzdelávania, resp. autorov učebníc. Keďže učiteľ primárneho vzdelávania nemá žiadne špecifické vzdelanie z oblasti histórie a mal by byť schopný didakticky analyzovať, resp. rekonštruovať danú tému (Viliam Kratochvíl píše o tejto schopnosti v súvislosti s tematickým celkom, avšak učivo primárneho stupňa takto nie je definované⁴⁰), môžeme byť svedkami situácie, že najskôr sa musí zorientovať v téme on sám. Potenciálnym rizikom je vyučovacia hodina redukovaná na faktografiu. V učebnici od Márie Nogovej a Veroniky Zvončekovej⁴¹ nie sú vybrané historické témy radené chronologicky rešpektujúc dejinné udalosti. Určujúce sú geografické trasy po Slovensku, kde sa v expedíciách do vybraného miesta zaradí udalosť, resp. osobnosť (napr. Modra je súčasťou trasy od Tatier k Dunaju, vynorí sa Štúr a Mária Terézia až po ňom, lebo Bratislavou sa trasa uzatvára). Je tento prístup relevantný, funkčný, oprávnený, produktívny? Nemáme žiadne zistenia, ktoré by to vyvrátili alebo potvrdili. Na prvý pohľad môže tento inovatívny prístup pôsobiť atraktívne a neošúchane, ale toto by nemali byť primárne kritériá jeho zavedenia, resp. hodnotenia.

Okrem uvedených problematických miest je tiež potrebné si všimnúť, že historická zložka nie je zastúpená rovnocenne s prírodovednou (v prvouke), resp. geografickou (vo vlastivede) zložkou. V ideovej rovine je táto nerovnováha problematizovaná pre jej mocenské dopady (nadradenosť prírodovedného poznávania nad sociohumantným), v rovine praktickej ide o vymedzený vyučovací

38 *Vzdelávacie štandardy Vlastiveda – primárne vzdelávanie*. Bratislava 2014.

39 *Vzdelávacie štandardy Vlastiveda – primárne vzdelávanie*.

40 KRATOCHVÍL. *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*. Bratislava 2019.

41 NOGOVÁ a ZVONČEKOVÁ. *Vlastiveda pre 4.ročník základnej školy*. Prievídza 2017.

priestor, ktorý sa nedá rozťahnuť. Pridaním dodatočných tém sa môže stať, že bude Štefánik predmetom jednej vyučovacej hodiny spolu s Masarykom. Pri tejto presýtenosti učiteľ ťažko aplikuje účinné metódy typu dieťa ako historik, história ako príbeh alebo história ako zážitok. Stručná a povrchná prezentácia oboch osobností (zväčša cez premietáciu prezentáciu) zrejme neprispieva k budovaniu historického vedomia. Obe osobnosti môžu byť aj pre žiakov primárneho vzdelávania inšpiratívne a pôsobiť motivujúco smerom k tvrdej a poctivej práci (najmä v časoch youtuberstva), k odhodlanosti ísť za svojím cieľom napriek neustálym prekážkam, vzbudiť v nich záujem o históriu, ako aj emocionálne pozitívny vzťah ku kultúrnemu spoločenstvu, do ktorého patria. Stratégie smerujúce k týmto výsledkom vyžadujú viac času ako jednu, dve vyučovacie hodiny.

Záver

V texte sme sa snažili zdôvodniť, prečo stojí za pozornosť historikov, resp. didaktikov dejepisu, ktorí sú súčasťou tejto komunity, zaoberať sa dejepisným učivom už na primárnom stupni vzdelávania. Hoci tu ešte nehovoríme o samostatnom učebnom predmete s exaktne vymedzeným učivom, budujeme a stimulujeme tu základy, ktoré dieťa potrebuje pre neskoršie, vedeckejšie a abstraktnejšie poznávanie obsahu. V nižších ročníkoch, keď majú byť obsahom dejepisnej zložky prvouky najmä pomyslené operačné cvičenia s časom, je potrebné klásť dôraz na poznanie kognitívnej psychológie. Vyššie ročníky primárneho stupňa, v ktorých sa objavuje už konkrétny historický obsah, vyžadujú premyslenú koncepciu so štruktúrou a jednoznačným zámerom.

Tento apel určený komunitě didaktikov dejepisu a didaktikov primárneho vzdelávania sa stáva oveľa legitímnejším, ak si všimame posledný vývoj pedagogického diskurzu akcentujúci didaktiku, resp. jej aplikáciu do jednotlivých odborov.

O autorovi / About the author

Zuzana Danišková, PhD.

Katedra školskej pedagogiky, PdF TU v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Slovenská republika

e-mail: zuzana.daniskova@truni.sk

<https://orcid.org/0000-0003-3761-3153>

Zoznam použitých prameňov a literatúry / List of references and literature

Primárne zdroje / Primary sources

Legislatíva/Legislation

Malý školský zákon č. 226, 13. júla 1922, Zb. z. a n.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: ŠPÚ, 2016, 112 s.

Učebné osnovy pre 1. až 4. ročník základnej školy. 1976. Schválené MŠ SSR 11.12.1975, číslo 15041/75-A/1. Bratislava: SNP.

Učebný plán pre ľudové školy. 1933. Věstník MŠaNO, roč. XV. 1933, 155 s.

Vzdelávacie štandardy Prvouka – primárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 13 s.

Vzdelávacie štandardy Vlastiveda – primárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 8 s.

Sekundárne zdroje / Secondary sources

Monografie a zborníky ako celok / Monographs

BLUEDORN, Allen. *The Human organization of time: Temporal realities and experience.* Stanford: University Press, 2002. s. 384.

JIRÁNEK, František. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu.* Praha: UK, 1974. 31 s.

KMEŤ, Miroslav. *História a dejepis (Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu).* Žilina: Inštitút priemyselnej výchovy, 2017, 187 s.

KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí.* Praha: Herrmann&synové, 1995, 200 s.

KRATOCHVÍL, Viliam. *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby.* Bratislava: Raabe, 2019, 270 s.

LABISCHOVÁ, Denisa a Gracová, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu.* Ostrava: FF OU, 2010, 276 s.

LABISCHOVÁ, Denisa. *Historical consciousness in school education.* Ostrava: PedF OU, 2013, 336 s.

PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte.* Praha: SPN, 1970.

SEEFELDT, Caroll et al. *Social Studies for the Preschool/Primary Child.* USA: Pearson, 2014, 364 s.

Štúdie a články v časopisoch a zborníkoch, kapitoly v kolektívnych monografiách / Articles in Journals, Chapters in Monographs

BARTON, Keith C. a LEVSTIK, Linda S. „Back when God was around and everything“: Elementary children’s understanding of historical time. In *American Educational Research Journal*, 1996, roč. 33, č. 2, s. 419–454.

BENEŠ, Zdeněk. Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. In *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 153-163.

BENEŠ, Zdeněk a GRACOVÁ, Blažena. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In STUHLÍKOVÁ, Iva a JANÍK, Tomáš, eds. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy.* Brno: MU, 2015, s. 289-326.

CLARK, Peter. A review of the theories of time and structure for organizational sociology. In *Sociology of Organ*, 1985, roč. 4, s. 35-79.

- ČERNÝ, Karel a ŠUBRT, Jiří. K problematice školní výuky dějepisu. In ŠUBRT, Jiří a Vinopal, Jiří., eds. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 2013, s. 52-69.
- DANIŠKOVÁ, Zuzana. Social Studies in Primary Education: Comparing the Slovak and Czech Republics. In *Pedagogika*, 2019, roč. 70, č. 4, s. 449-462.
- DUDAŠOVÁ, Jana et al. *Vlastiveda pre tretíakov. Pracovná učebnica*. Bratislava: Aitec, 2018. 51 s.
- DUDAŠOVÁ, Jana et al. *Vlastiveda pre štvrtákov. Pracovná učebnica, 1. časť*. Bratislava: Aitec, 2018. 51 s.
- DVOŘÁK, Dominik a DVOŘÁKOVÁ, Michaela. In *Orbis scholae*, 2018, roč. 12, č. 1, s. 135-157.
- DVOŘÁKOVÁ, Michaela et al. *Prvouka 1 – nová generace*. Plzeň: Fraus, 2019. 88 s.
- DVOŘÁKOVÁ, Michaela et al. *Prvouka 2 – nová generace*. Plzeň: Fraus, 2019. 44 s.
- DVOŘÁKOVÁ, Michaela et al. *Prvouka 3 – nová generace*. Plzeň: Fraus, 2020. 68 s.
- JIRÁNEK, František. Ontogeneze historickočasových operací. In FIŠER, Jan a VOLNÝ, Josef, eds. *Osobnost učitele a učení*. Praha: UK, 1972, s. 117-133.
- KOŽUCHOVÁ, Mária a MATUŠKOVÁ, Renáta. *Vlastiveda pre 3. ročník ZŠ. Pracovná učebnica*. Prievidza: Patria, 2018. 63 s.
- NOGOVÁ, Mária a ZVONČEKOVÁ, Veronika. *Vlastiveda pre 4.ročník základnej školy*. Prievidza: Patria, 2017, 120 s.
- ORLIKOWSKI, Wanda a YATES, Jonane. It is all about time: Temporal structuring in organizations. In *Organization Science*, 2002, roč. 13, č. 6, s. 684-700.
- VYSKOČILOVÁ, Eva. Pokus vyučovat žáky 2. ročníku chápání historického času na základě genealogie. In *Komenský*, 1973, č. 9, s. 545-553.
- VYSKOČILOVÁ, Eva. Vytváření základů historického myšlení žáků 2. ročníku. In *Komenský*, 1976, č. 4, s. 341-348.
- VYSKOČILOVÁ, Eva et al. *Prvouka pre 1. ročník*. Úvaly: Albra, 2000. 43 s.
- VYSKOČILOVÁ, Eva et al. *Prvouka pre 3. ročník*. Úvaly: Albra, 2000. 95 s.
- VYSKOČILOVÁ, Eva et al. *Prvouka pre 2. ročník*. Úvaly: Albra, 2001.