

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Recenzenti:

Monika Brozmanová, PhD.

Daniel Staněk, PhD.

ZUZANA DANIŠKOVÁ

**SOCIO-HUMANITNÉ
POZNÁVANIE
V PREDPRIMÁRNOM
A V PRIMÁRNOM
VZDELÁVANÍ**



TRNAVA 2023

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 a projektu APVV-19-0314 Diskurz globálneho vzdelávania a jeho prax v Česku a na Slovensku riešeného v spolupráci s Fakultou sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave a Pedagogickou fakultou Trnavskej univerzity v Trnave.

© Zuzana Danišková, 2023

ISBN 978-80-568-0600-5 (tlač)
ISBN 978-80-568-0630-2 (on-line)

OBSAH

Úvod	7
1 Poznávanie spoločnosti	10
1.1 Socio-humanitné disciplíny	10
1.2 Social studies	12
1.3 Socio-humanitné poznávanie v primárnom vzdelávaní na Slovensku	22
2 Limity a výzvy vyučovacích predmetov	26
2.1 Status vyučovacích predmetov/status ich zložiek	27
2.2 Modernosť obsahu	33
2.3 Didaktika	41
3 Geografická zložka socio-humanitného poznávania	45
3.1 Geografické myslenie	45
3.2 Geografické koncepty	50
3.3 Poloha a smer	59
3.4 Mapová gramotnosť	66
3.4.1 Vytváranie máp	67
3.4.2 Interpretácia mapy	77
3.5 Potenciál geografického vzdelávania	91
4 Historické vzdelávanie ako zložka socio-humanitného poznávania	95
4.1 Historické vedomie	95

4.2	Základné koncepty obsiahnuté v historickom vzdelávaní	98
4.3	Vývin chápania historického času	103
4.4	Čas a chronológia	107
4.4.1	Operačné cvičenia	110
4.5	Epochálny čas	121
4.6	Zhrnutie	125
5	Výchova k občianstvu ako zložka socio-humanitného vzdelávania	127
5.1	Adekvátnosť pre primárne (predškolské vzdelávanie)	129
5.2	Detské skreslené predstavy o kľúčových pojmoch politiky	131
5.3	Tematické jednotky výchovy k občianstvu	137
5.4	Zhrnutie	151
6	Svet ekonomických vzťahov ako zložka socio-humanitného vzdelávania	153
6.1	Adekvátnosť	154
6.2	Detské predstavy o ekonomických vzťahoch	155
6.3	Tematické jednotky pri vyučovaní ekonomických vzťahov	159
6.4	Finančná gramotnosť	171
6.5	Zhrnutie	178
	Záver	180
	Zoznam použitej literatúry	182

ÚVOD

Poznávanie sociálnych reálií je legitímnou súčasťou školského poznávania rovnako ako poznávanie prírodovedné alebo umelecké. Kľúčovým zdrojom učiva v škole sú základné poznatky rôznych disciplín, pričom často platí, že materská disciplína je v školskom prostredí reprezentovaná vyučovacím predmetom. Tak aj obsahy socio-humanitného poznávania pochádzajú z vybraných socio-humanitných disciplín, no nie vždy im prislúcha samostatný vyučovací predmet.

Táto situácia je výsledkom viacerých faktorov, pričom jedných z nich je predpoklad, že obsahy socio-humanitných disciplín sú pre žiaka základnej školy, resp. primárneho vzdelávania pomerne náročné, preto je predčasné sa nimi zaoberať. Napriek tomu sú veľmi jednoduché základy predsa len prítomné. V primárnom vzdelávaní sa málokedy objavujú predmety ako dejepis, zemepis, ekonómia alebo právo, častejšou praxou býva prítomnosť jedného dvoch predmetov, do ktorých sa základy socio-humanitného poznávania integrujú. Je pravdou, že mnohé pojmy a koncepty z tejto oblasti sú pre dieťa primárneho vzdelávania abstraktné a dieťa má s nimi obmedzenú skúsenosť, no napriek tomu nie je pedagogické úsilie márne. Existujú totiž spôsoby, akými je možné tento typ poznania sprostredkovať – je nutné ich však poznať a uplatňovať.

Vyučujem predmety *sociálne štúdie v predškolskom vzdelávaní* a *sociálne štúdie v primárnom vzdelávaní* na Katedre školskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity už viac ako desať rokov. Vzhľadom na predchádzajúce štúdium občianskej a etickej výchovy pre vyššie úrovne vzdelávania bolo počas tohto obdobia mojím úsilím uchopiť oblasť socio-humanitného poznávania pre predškolské a primárne vzdelávanie tak, aby som budúcim pedagógom odovzdala sumár efektívneho a produktívneho poznania, ktoré im dodá potrebnú istotu a sebedomie pri vyučovaní. Rovnako sa však zaoberám analýzou celkovej koncepcie vyučovania socio-humanitnej oblasti v primárnom vzdelávaní a jej perspektívami.

Moju pozornosť budem venovať vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť*, ktorá je prítomná v kurikule predprimárneho aj primárneho vzdelávania. V primárnom vzdelávaní ju reprezentujú v súčasne platnej legislatíve dva vyučovacie predmety, ktoré si delia priestor v prvých dvoch a druhých dvoch rokoch štvorročného vzdelávacieho cyklu ISCED 1. Tieto vyučovacie predmety sa etablovali v istých dobových podmienkach a v určitej kultúrnej tradícii, ale otázkou zostáva to, či je táto tradičná podoba naďalej žiaduca a udržateľná. Sme svedkami spoločenských a ekonomických zmien, doba rovnako prináša viaceré didaktické inovácie – tento meniaci sa kontext by mal byť istým spôsobom reflektovaný aj v oblasti *Človek a spoločnosť*. Moje analýzy a úvahy o prvouke a vlastivede sa týkajú nielen problémov, s ktorými tieto vyučovacie predmety „zápasia“ takmer od času, keď

sa stali súčasťou školských predmetov, ale najmä ich didaktickej stránky. Sumarizujem a navrhujem metódy a efektívne postupy, ktoré by sa mali využívať pri sprostredkovaní kľúčových konceptov socio-humanitného poznávania dieťaťa v primárnom vzdelávaní.

Viackrát sa vo svojich výskumoch odvolávam na stav a trendy, ktoré vnímame v Českej republike. Vzťahovať slovenskú realitu práve k tejto krajine je legitímne: viaže nás spoločná niekoľko desaťročí trvajúca historická skúsenosť vrátane oblasti vzdelávania a takmer žiadna jazyková bariéra. Českú skúsenosť v tejto oblasti považujeme za veľmi inšpirujúcu, pretože vychádza z realizovaných experimentov, ktoré sú zaznamenané nielen vo vedeckých a odborných textoch, ale nadobudli veľmi praktickú podobu aj v samotných učebniach.

V prvej a druhej kapitole tejto publikácie sa budem zaoberať koncepciou a výzvami socio-humanitného poznávania v primárnom vzdelávaní. V zvyšných kapitolách sa budem postupne venovať kľúčovým obsahom, ktoré tvoria socio-humanitné poznávanie a ich didaktickým transformáciám. Do tejto časti včleňujem aj oblasť predškolského vzdelávania, pretože chcem ukázať význam kontinuity a dôležitosti budovania základov už od materskej školy.

1 POZNÁVANIE SPOLOČNOSTI

1.1 Socio-humanitné disciplíny

Socio-humanitné poznávanie je poznávanie sociálneho prostredia človeka, sociálnych reálií, ktoré ho obklopujú, spoločenských a kultúrnych javov. Obsahy, ktoré tvoria tento typ poznávania pochádzajú z vybraných socio-humanitných disciplín. Stretneme sa však aj s používaním označenia spoločenskovedné disciplíny/poznávanie, pričom sú oba prívlastky vnímané ako synonymá. Český didaktik dejepisu Z. Beneš (2009a) však upozorňuje, že pojem spoločenskovedné je veľmi nepresný, pretože v ňom nerezonuje vzájomný protipól sociálneho/všeobecného a individuálneho/konkrétneho tak, ako to vystihuje pojem socio-humanitné.

Pre lepšie porozumenie tejto kategórii sa treba obzrieť ešte do čias antiky. Prechod od *mýtu k logu*, ktorý sa k antike viaže, je charakterizovaný nástupom vlastného skúmania a filozofickými výkladmi – 8. až 6. storočie pred Kristom je obdobím, ktoré ide poza mýtický obraz sveta a prináša odpovede základných otázok racionálnou úvahou či myšlienkovou špekuláciou (Fajkus, 2015). Tak sa toto obdobie stáva inšpiratívnym zdrojom vedeckého myslenia. Okrem filozofických reflexií sa mnohí filozofi (najjasnejším príkladom je Aristoteles) zaoberali skúmaním biologických, geologických alebo kozmologických otázok, rovnako ako matematikou, výchovou alebo politic-

kými otázkami. Preto hovoríme, že matkou všetkých vied je filozofia, z ktorej sa postupne jednotlivé vedy postupne vydělili a osamostatnili sa.

Tu však už prechádzame niekoľko storočí vpred do obdobia renesancie (14. – 17. storočie po Kristovi), v ktorom objavenie kompasu, strelného prachu a kníhtlače znamenalo predzvesť vedy, ako ju vnímate dnes. Renesancia (napr. Leonardo da Vinci, Galileo Galilei, Newton) vytvára podmienky na ďalší rozvoj poznania a vedy, začíname sa zaujímať o svet rastlín a živočíchov, o medicínu a farmáciu. Takto sa postupne etabluje novoveká veda, ktorá je v prvom rade prírodnou vedou. Spoločenské vedy sú vedy najmladšie, odrážajúce sa najmä od vzniku sociológie. Tieto vedy musia mnohokrát preukazovať v očiach prírodnej vedy svoj legitímny status vedy (angličtina rozlišuje medzi Sciences a Arts) – mnohé z nich preto využívajú metódy prírodných vied ako napríklad kvantitatívny výskum. Od 20. storočia preto rozlišujeme prírodné, humanitné a sociálne vedy (socio-humanitné).

Pri postupnom etablovaní sa povinného základného vzdelávania bolo školské učenie zamerané predovšetkým na čítanie, písanie a počítanie a až časom sa s rôznym zámerom do štruktúry vyučovacích predmetov prebojovali aj tie, ktoré žiaka zoznamujú s reálnym svetom okolo neho.¹ V balíku socio-huma-

¹ Na označenie tohoto typu poznávania sa v pedagogike stretávame s pojmom vyučovacie predmety reprezentujúce vecné učenie.

nitných vied sa nachádza množstvo odborov, ktoré sa zaoberajú postavením človeka, ľudským správaním, kultúrou a spoločnosťou, pričom analyzujú vzťahy medzi nimi a spôsoby vzájomného ovplyvňovania sa. Paleta vied je pochopiteľne široká (archeológia, antropológia, história, demografia, geografia, politické vedy, právo, dejiny umenia, sociológia, psychológia, ekonómia, filozofia...), avšak nie každé poznanie z týchto disciplín je prezentované v školskom prostredí. A ak aj je, nemusí to automaticky znamenať, že sa dané poznanie/disciplína kvalifikuje na úroveň samostatného školského predmetu. Alternatívou je situácia, keď sú rôzne socio-humanitné obsahy súčasťou jedného koncentrovaného predmetu. Stretávame sa s ešte komplikovanejšou integráciou, ktorá sa realizuje väčšinou na úrovni primárneho vzdelávania. Tu sa koncentrujú do jedného predmetu obsahy aj tých vyučovacích predmetov, ktoré majú na vyšších úrovniach vzdelávania samostatné vyučovacie predmety.

1.2 Social studies

Pri záujme o socio-humanitné poznávanie natrafíme skôr či neskôr na pojem *social studies*. Tento výraz je anglickým ekvivalentom socio-humanitného poznávania, ale môže označovať aj samostatný vyučovací predmet v štruktúre predmetov školy, čo nie je to isté. V anglickom preklade kurikula vybraného štátu sa môže objaviť *social studies*, ale názov učebného predmetu pre *social studies* sa môže v lokálnom jazyku volať úplne inak.

Tento pojem sa prvýkrát objavuje okolo roku 1905 v súvislosti s etablovaním sa socio-humanitného poznávania do školského prostredia v Spojených štátoch amerických. Na základe správy o vyučovaní histórie v základnej škole, ktorú vypracovala tzv. *Komisia ôsmich pre Americkú asociáciu historikov* začali americké školy zaraďovať históriu, geografiu a politické vedy do svojho kurikula od roku 1916. Obsahom tohto nového vyučovacieho predmetu sa stali najvplyvnejšie sociálne vedy tej doby – história, geografia a štúdium občianstva,² ktorých kombinácia umožňovala žiakom porozumieť americkej histórii a mala v nich vybudovať ochotu participovať v demokratickej spoločnosti. Predmet *social studies* je oveľa mladší ako disciplíny, ktoré ho sýtia (Maxim, 2009; Brophy et al., 2013). Inštitúcia, ktorá vznikla oveľa neskôr – *Národná rada pre sociálne štúdie*, zverejnila v roku 1994 základný rámec vyučovania *social studies* usporiadaný do desiatich tém:

- kultúra;
- čas, kontinuita, zmena;
- ľudia, miesta, okolie;
- individuálny rozvoj a identita;
- jednotlivci, skupiny a inštitúcie;
- moc, autorita, vládnutie;
- výroba, distribúcia, spotreba;
- veda, technika, spoločnosť;
- globálne súvislosti

² Angl. orig. civics.

- občianske ideály a praktiky (NCSSS: National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment, 2010).

Z týchto tém si federálne štáty formulujú výkonnové alebo obsahové štandardy, ktoré môžu priradiť k jednotlivým disciplinám a oblastiam. Tabuľka č. 1.

Tab. č. 1: Social Studies Grade Level Expectations at a Glance, Colorado, 3. Grade

History	<ol style="list-style-type: none">1. Use a variety of sources to distinguish historical fact from fiction2. People in the past influenced the development and interaction of different communities and regions
Geography	<ol style="list-style-type: none">1. Use various types of geographic tools to develop spatial thinking2. The concept of regions is developed through an understanding of similarities and differences in places
Economics	<ol style="list-style-type: none">1. Describe producers and consumers and how goods and services are exchanged2. Describe how to meet short-term financial goals (PFL)
Civics	<ol style="list-style-type: none">1. Respecting the views and rights of others as components of a democratic society2. The origin, structure and function of local government.

Zdroj: Boulder Valley School District Department of Curriculum and Instruction, 2011, s. 18

ilustruje obsahový štandard pre druhý ročník primárneho vzdelávania v štáte Colorado. Znamená to, že základom pre socio-humanitné školské poznávanie sa stáva história, geografia, ekonómia a témy občianstva.

Táto logika usporiadania disciplín, resp. oscilácia socio-humanitného poznávania okolo obsahov definovaných NCSSS sa uplatnila vo viacerých školských systémoch, resp. má potenciál sa uplatniť ako referenčný rámec v situácii, keď krajiny cítia potrebu reformovať svoje kurikulá. Hovorím aj o Slovensku, ktorého kurikulum socio-humanitného poznávania v primárnom vzdelávaní vyžaduje nové premyslenie koncepcie vzdelávania. Toto presvedčenie sa bude vinúť celou touto publikáciou, ktorá má ambíciu dať v tomto smere odporúčania aj konkrétne návody.

Aby sme pri zahraničných inšpiráciách neostali len pri USA, pokúsila som sa ilustratívne predstaviť koncepcie socio-humanitného poznávania primárneho vzdelávania na príklade štyroch vybraných krajín (Ontáριο, Švédsko, Škótsko, Ukrajina). Mojim zámerom nie je podrobná analýza formulácie štandardov napríklad v kontexte preferovania vedomostí/kompetencií; sústredím sa na predstavenie šírky obsahov, ktoré socio-humanitné poznávanie sýtia.

Nasledujúci stručný sumár môže pôsobiť neprehľadne nielen pre variabilnú dĺžku primárneho vzdelávania, ale aj pre inherentnú vlastnosť každého integrovaného predmetu. V prípade predmetu, kto-

rý zastrešuje jedna disciplína (napr. matematika), by bolo porovnanie oveľa jednoduchšie.

Ontário

Kurikulárny dokument (The Ontario Curriculum Social Studies, 2023) kanadského Ontária charakterizuje *social studies* ako interdisciplinárny predmet, ktorý svoje obsahy stavia na poznání z ekonómie, geografie, histórie, práva a politológie a je prítomný od prvého do šiesteho ročníka. Rozdeľuje sa do dvoch oblastí, ktorých názvy korešpondujú so zameraním na hlavné disciplíny – geografiu a históriu. Tematicky však neostávajú len pri historickom alebo geografickom poznávaní, ako ilustruje tabuľka č. 2, ktorá špecifikuje jednotlivé témy daných oblastí podľa ročníkov. V každom ročníku sa téma v danej oblasti zužuje na ciele, k nim sa viažuce výkonové štandardy a priezové kompetencie.

Prvá oblasť *Dedičstvo a identita* (A) sa venuje témam, ktoré rozvíjajú spojenie medzi minulosťou a súčasnosťou, analyzujú interakcie v rámci rôznorodých komunit (Inuiti, ale aj žiacke spoločenstvá) a vplyv kolonializmu. Ďalej sa venuje rozvoju osobnej, kultúrnej a národnej identity a aspektom, ktoré prispeli k historickému dedičstvu. V tejto oblasti sa tematizujú aj práva a povinnosti súvisiace s občianstvom. Druhá oblasť *Ludia a okolie* (B) skúma vzťahy medzi prírodným aj osídleným prostredím a rôzne geografické, sociálne, politické, ekonomické a environmentálne

problémy v okolí, v krajine aj vo svete, s čím súvisí rozvoj environmentálnej a sociálnej zodpovednosti. Tiež je tu prítomná aj problematika riadenia verejnej sféry. Napríklad na konci piateho ročníka (B5) žiak preukáže, že rozumie tomu, čo znamená byť občanom, za čo ako občan nesie zodpovednosť a za čo nesie zodpovednosť vláda na rôznej úrovni riadenia (The Ontario Curriculum Social Studies, 2023).

Tab. č. 2: The topics treated in the two strands for Grades 1 to 6, Ontario

A. Heritage and Identity	Grade 1: Our Changing Roles and Responsibilities Grade 2: Changing Family and Community Traditions Grade 3: Communities in Canada, 1780–1850 Grade 4: Early Societies to 1500 CE Grade 5: Interactions of Indigenous Peoples and Europeans prior to 1713, in What Would Eventually Become Canada Grade 6: Communities in Canada, Past and Present
B. People and Environments	Grade 1: The Local Community Grade 2: Global Communities Grade 3: Living and Working in Ontario Grade 4: Political and Physical Regions of Canada Grade 5: The Role of Government and Responsible Citizenship Grade 6: Canada's Interactions with the Global Community

Zdroj: The Ontario Curriculum Social Studies, 2023

Švédsko

V obsahu kurikulárneho dokumentu (Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011, 2018) pre základné školy nájdeme názvy samostatných vyučovacích predmetov geografie, histórie, náboženstva a občianskej výchovy, ktoré patria do oblasti *social studies*. V každom predmete je samostatne vyjadrená jeho všeobecná charakteristika, ciele a obsahové štandardy pre tri úrovne vzdelávania základnej školy. Pre úroveň 1 – 3 sú obsahové štandardy rovnaké vo všetkých štyroch predmetoch, ďalšie úrovne už majú rôzne obsahy. To znamená, že integrovaný predmet *social studies* nachádzame v prvých troch ročníkoch základnej školy a skladá sa okrem geografie, histórie a občianskej zložky aj z náboženstva.

Obsahové štandardy integrovaného predmetu sú rozdelené do štyroch tematických celkov: *Žiť spolu*, *Žiť v susedstve*, *Žiť vo svete* a *Skúmanie reality*. Ich názvy vôbec nepredikujú jednoznačnú príslušnosť ku konkrétnej socio-humanitnej disciplíne (resp. k vyučovaciemu predmetu). Ako ilustruje tabuľka č. 3, v každom z tematických celkov sa objaví téma z geografickej, historickej aj občianskej zložky vrátane ekonómie alebo dnes veľmi aktuálnej mediálnej gramotnosti.

Tab. č. 3: Teaching in social study subjects should deal with the following core content in years 1–3

<p>Living together</p>	<p>Depictions of life before and now in children’s literature, songs and films, such as those depicting family life and school. Narratives of the past by people currently living.</p> <p>Moving within a country and between countries. What the causes and consequences of this may be.</p> <p>Life issues of importance for pupils, such as good and evil, right and wrong, friendship, gender roles, gender equality and relationships.</p> <p>Norms and rules in pupils’ living environments, such as in school, in digital environments and in sports contexts.</p> <p>Traffic rules and how to act safely in traffic</p>
<p>Living in the neighbourhood</p>	<p>Conditions in nature and the environment for population and settlements, covering land, water and climate.</p> <p>History of the local area. What places in the neighbourhood, buildings and daily objects can tell us about children’s, women’s and men’s living conditions during different periods.</p> <p>The role of Christianity in the school and in the local area in the past.</p> <p>Religions and places of worship in the local area.</p> <p>Key functions of society, such as healthcare, emergency services and schools.</p> <p>Occupations and activities in the local area.</p>
<p>Living in the world</p>	<p>The globe. The location of continents and oceans on the globe. Names and location of continents, and also countries and places of importance for pupils.</p> <p>Man’s origins, migration, hunting and gathering, and the introduction of agriculture. Different ages, the Stone Age, Bronze Age, and Iron Age.</p> <p>How the past can be observed in our own time through relics in nature and language expressions.</p> <p>Narratives about gods and heroes in ancient and Nordic mythology and how these can be looked at from a contemporary perspective.</p>

Living in the world	<p>Some ceremonies, symbols and narratives in Christianity, Islam and Judaism. Some narratives from the Bible and their meaning, and also some of the most common psalms.</p> <p>Environmental issues in relation to pupils' everyday life, such as those involving traffic, energy and food.</p> <p>Basic human rights such as the equality of all people and also the rights of the child as laid down in the Convention on the Rights of the Child.</p> <p>How meetings, such as class councils, are organised and carried out.</p> <p>Money, its use and value. Examples of different types of payment and what ordinary goods and services can cost.</p> <p>Current social questions in different media.</p>
Exploring reality	<p>Methods of searching for information from different sources: interviews, observations and measurements. How sources and information can be assessed and processed, both with and without digital tools.</p> <p>Spatial understanding, using mental and physical maps of e.g. the neighbouring area and routes to school, both with and without digital tools. Size relations and points of the compass, spatial concepts, such as place, location and borders.</p> <p>Timelines and time concepts – the past, present and future.</p>

Zdroj: Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011, 2018, s. 199 – 200

Škótsko

Vzdelávací systém Škótska je rozdelený do šiestich úrovní. Úvodná úroveň je predškolská a začína vo veku troch rokov dieťaťa. Primárne vzdelávanie je reprezentované prvou a druhou úrovňou (vek 5 – 12), tretia a štvrtá úroveň (vek 12 – 15) predstavuje nižšie sekundárne vzdelávanie a posledná úroveň je

tzv. senior (vek 15 – 18). Pre všetky úrovne vzdelávania existuje jeden integrovaný predmet *social studies* a vzdelávacie štandardy sú formulované pre každú úroveň zvlášť.

Integrovaný predmet sociálnych štúdií je rozdelený do troch oblastí: *Ludia, udalosti v minulosti a spoločnosť*; *Ludia, miesto a okolie*; *Ludia v spoločnosti*,

Tab. č. 4: Benchmarks Social Studies, Second level

<p>People in society, economy and business</p>	<p>I understand that evidence varies in the extent to which it can be trusted and can use this in learning about current issues in society.</p> <p>I can contribute to a discussion of the difference between my needs and wants of those of others around me.</p> <p>By exploring the ways in which we use and need rules, I can consider the meaning of rights and responsibilities and discuss those relevant to me.</p> <p>I have participated in decision making and have considered the different options available in order to make decisions.</p> <p>I have developed an understanding of the importance of local organisations in providing for the needs of my community.</p> <p>I can work out the amount of money I need to buy items, understanding that I may not always be able to afford the items I want.</p> <p>I have experienced the different jobs involved in running a business enterprise and understand the role each ones plays in its success.</p>
--	---

Zdroj: Benchmarks Social Studies, Education Scotland, 2017, s. 8 – 9

ekonomika a podnikanie. Už zo samotných názvov vieme usúdiť, že prvá oblasť zastrešuje najmä historickú zložku, pričom sa od materskej školy objavuje pestovanie návyku pracovať s prameňmi/zdrojmi, základy chronológie aj budovanie historického vedomia. Druhá oblasť reprezentuje geografickú zložku, kde sa objavuje štandardná fyzická geografia, ale štandardy smerujú aj ku klíme, vplyvu človeka na prostredie a jeho ochranu. Tabuľka č. 4 obsahuje formulácie štandardov pre prvú úroveň vzdelávania (vek 5 – 8) pre tretiu oblasť *Ludia v spoločnosti, ekonomika a podnikanie*, ktorá reprezentuje poznávanie (neskôr sa k nemu vrátíme), ktoré v našom primárnom socio-humanitnom vzdelávaní značne absentuje.

Ukrajina

Ministerstvo školstva vydalo v roku 2016 reformný dokument, v ktorom rozdeľuje primárne vzdelávanie (vek 6 – 10) na úrovne prvého a druhého cyklu. V oboch cykloch sa objavuje vzdelávacia oblasť *História a občianstvo*, ktorá, ako možno dedukovať z názvu, neintegruje geografickú zložku. V jednom z cieľov pre oba cykly sa škola snaží viesť žiaka k dodržiavaniu princípov demokratického občianstva a aktívnej participácii v škole aj v živote miestnej komunity. Konkrétnu aplikáciu tohto cieľa pre druhý cyklus zobrazuje tabuľka č. 5.

Tab. č. 5: Compulsory learning outcomes of applicants for education, Grades 3-4 (2nd cycle)

Is involved in solving the problems of community	talks about their achievements, achievements of the class, their family, school, community; analyzes the problems of the class, school, community and offers solutions; explains the factors that have helped to succeed or led to the problem; joins initiatives useful for the class, school, community
--	---

Zdroj: National Curriculum for Primary Education (State standard of primary education), 2018, s. 29

1.3 Socio-humanitné poznávanie v primárnom vzdelávaní na Slovensku

V predchádzajúcej časti som sa snažila ilustrovať podobu vyučovacieho predmetu v niektorých krajinách, ktoré vychádzajú alebo sa inšpirovali v tom koncepte socio-humanitného poznávania, ktorý sa etabloval v USA. Prípád našej skúsenosti sa nedá s týmto konceptom celkom stotožniť. Dnešné územie Slovenska bolo takmer tisíc rokov súčasťou veľkej ríše – najskôr len Uhorska, neskôr Rakúsko-Uhorska; preto pri spätnej interpretácii školského dedičstva musíme vnímať tento ekonomický a politický kontext.

Reálie primárneho vzdelávania sa spravidla nevyučovali ako samostatné predmety, najčastejšie boli súčasťou materinského jazyka, najmä čítania. Učivo, prostredníctvom ktorého sa žiaci zoznamovali so životom, prácou ľudu, so základnými poznatkami o spoločnosti, v ktorej žili, ako i s poznávaním prí-

rodného prostredia a jeho základnými zákonitosťami, ktoré ich obklopovali, sa formovalo skôr, ako sa dostala vlastiveda ako vyučovací predmet do výchovno-vzdelávacieho obsahu ľudovej školy. Vlastiveda sa ako samostatný vyučovací predmet primárneho vzdelávania základnej školy objavuje až v rokoch 1930 – 1933 (Učebného plánu pre ľudové školy, 1933). 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 (Malý školský zákon č. 226, 13. júla 1922, Zb. z. a n.).

Samostatný predmet tretieho, štvrtého a piateho ročníka dostal názov *vlastiveda*, ktorý etymologicky vychádza z nemeckého prekladu slova *Heimatkunde*.³ Obsah predmetu bol však nejasný, preto sa objavujú aj názvy používané učiteľmi ako náuka o domove alebo domopis (Šimek, 1922). V obsahu tohto predmetu sa odrážala potreba oboznámiť žiakov s progresom vedeckého pokroku a poznania, vďaka čomu ho nazývame vecným vyučovacím predmetom, s obsahmi integrujúcimi zemepis, dejepis, prírodopis a prírodospyt (fyzika). Avšak tým sa jeho zámer nevyčerpáva. Už zo samotného názvu predmetu je možné cítiť jeho zámer posilniť citovú väzbu ku krajine a zdravú hrdosť. Obdobie zavádzania vecných obsahov do školského kurikula sa totiž kryje s časom, keď sa etabluje

³ Pojem použil v roku 1816 Prus C. W. Harnisch (Dvořák, Dvořáková, 2005).

v centre Európy a najmä v Prusku koncept národa. Často sa v súvislosti s touto časťou Európy hovorí o národe na báze etnicity.

V tom čase sa stala samostatným predmetom primárneho vzdelávania aj prvouka. Pôvodne boli obsahy oboch predmetov oveľa širšie v porovnaní s tými dnešnými. Vlastiveda sa skladala okrem spomínaných neskôr aj zo zložky *žiacka organizácia*. Prírodovedná a fyzikálna zložka sa odčlenila až v roku 1976 (Učebné osnovy pre 1. až 4. ročník základnej školy, 1976).

Samostatné vyučovacie predmety prvouka a vlastiveda prirodzene prešli od čias svojho vzniku viacerými zmenami v lepších aj v horších časoch, či hovoríme o obsahových zmenách, hlavných cieľoch (niekedy ideologických, indoktrinačných) alebo počte hodín pre jednotlivé ročníky. V súčasnosti máme v primárnom vzdelávaní stále tieto dva vyučovacie predmety, ktoré plnia propedeutickú funkciu k predmetom nižšieho sekundárneho vzdelávania: prvé dva roky je to *prvouka*, v treťom a vo štvrtom ročníku nastupuje *vlastiveda*. Oba vyučovacie predmety sú integrovanými predmetmi, avšak naša historická skúsenosť im preddefinovala obsahy koncentrujúce sa najmä okolo dvoch disciplín socio-humanitnej povahy, a tými sú geografia a história s akcentom citovej a vlasteneckej výchovy. Aj v americkej verzii cítime dôraz na národnú hrdosť a vlastenectvo, avšak definícia národa na báze občianstva implikuje dôraz na formovanie zručností aktívneho občana a jeho participácie.

2 LIMITY A VÝZVY VYUČOVACÍCH PREDMETOV

Na rôzne problémy prvouky a vlastivedy upozorňovali odborníci od ich samotného vzniku. Sporili sa o to, či má byť napríklad vlastiveda viac všeobecným alebo domovedným predmetom, či sú to predmety vecné, jazykové alebo aj výchovné. Obsahy často trpeli náhodnosťou a situačnosťou, preferovali sa zložky jedna pred druhou, a preto vznikla otázka, akým systémom vyskladať štruktúru obsahu. Reformná pedagogika zasiahla aj oblasť organizácie vyučovania, keď sa opakovane akcentovala činnosti žiakov aj formou vychádzok, exkurzií do terénu na rozdiel od ich pasívneho zúčastňovania sa na vyučovaní. V neposlednom rade aj samotné postavenie a sebavedomie predmetov pred sebou samými, pred žiakmi, rodičmi aj učiteľmi. Mnohé z týchto problémom nie sú dodnes vyriešené.

K najväčšej organizačnej a obsahovej reforme vzdelávacieho systému došlo v roku 2008, keď náš systém o. i. spoznal aj tzv. dvojúrovňový model kurikula. K ďalšej revízii, ktorá mala pravdepodobne smerovať k vylepšeniu nastoleného stavu, dochádza v roku 2015, resp. 2016. Pochopiteľne tieto zmeny zasahujú aj vlastivedu a prvouku – a ak má revízia zlepšiť pôvodnú koncepciu či zámer, dá sa očakávať, že bude výsledkom odbornej diskusie, nehovoriac o empirických dôkazoch na báze pedagogického výskumu.

Zrejme príspevky učiteľov alebo odborníkov z čias československej minulosti by neobstáli pred dnešnými nárokmi na vedecké výsledky/dôkazy, ale dovoľím si vysloviť tézu, že boli produktívnejší a oveľa plodnejší ako pedagogický výskum vlastivedy/prvouky v súčasnosti. Spätne vystopovať mená odborníkov či dobových učiteľov, ktorí k diskusii prispievali a snažili sa ju rozvíjať na učiteľských zhromaždeniach alebo v dobových odborných časopisoch najmä v čase slobody, je jednoduché.⁴ Napriek technickým (ne)možnostiam vtedajšej doby viedli pomyslené rozpravy, v ktorých sa snažili vylepšiť vyučovacie predmety a ovplyvniť tak ich inú podobu v procese reforiem.⁵ Na stránkach slovenských odborných alebo vedeckých časopisov či zborníkov nenachádzame štúdie, v ktorých by akademici problematizovali dnešnú podobu vyučovania vlastivedy/prvouky, či už po stránke obsahu, cieľov alebo didaktiky.

2.1 Status vyučovacích predmetov/status ich zložiek

Hoci zásadné otázky o prvých príčinách kládla ako prvá filozofická disciplína a položila tak základ pre vedecké uvažovanie, dnes nielen filozofia, ale aj

⁴ Českému alebo slovenskému čitateľovi povedia iste viac mená ako Strnad, Kořínek, Korejs, Černý, Šimek, Nedbálek, Dominik.

⁵ Zaujímavým počínom je vyhlásenie „Ankety o vlastivede“ vyhlásenej v rokoch 1932 – 1933 v časopise *Tvořivá škola*, na ktorú reagovalo 17 autorov (Navrátilová et al., 2002).

širšie socio-humanitné disciplíny musia neustále dokazovať, že sú rovnocennými vedami napríklad s prírodnými. Rovnako sa cítia aj ich školské náprotivky, ktoré čelia často menejcennému statusu.

Menejcenný status sa prejavuje viacerými efektmi. Niektoré disciplíny sa ani len nekvalifikujú na samostatný vyučovací predmet a sú združené do jedného koncentrovaného predmetu ako napríklad občianska výchova. V prípade existencie samostatného predmetu má nižšiu časovú dotáciu v porovnaní s predmetmi trívia alebo tými, ktoré zastrešujú prírodovedné poznávanie. Sú viac náchylné na vyučovanie nekvalifikovaným pedagógom; bez výčitiek ich využívame na triednické hodiny, resp. nás nemusí veľmi mrziť, ak odpadnú. Z úst učiteľov fyziky, chémie, matematiky môžu zaznievať posmešné poznámky vyjadrujúce dešpekt a chýbajúci zmysel žiakovho úsilia v týchto predmetoch. V tomto mocensky nerovnovážnom prostredí sa socializuje skryte či explicitne aj samotný žiak.

Prírodovedné disciplíny dostávajú väčší priestor v školskom učení vďaka existujúcim vyučovacím predmetom nielen cez štedrejšiu časovú dotáciu, ale stáva sa, že dominujú aj v priestore predmetov, ktorých povaha má byť najmä socio-humanitná.

Prvouka je integrovaný vyučovací predmet primárneho vzdelávania zložená z dvoch častí, hoci je zaradená len do vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. Charakter učiva „prvoučného“ však nie je len príro-

dovednej povahy, preto by mal byť predmet zaradený do dvoch vzdelávacích oblastí súčasne. Zastúpenie oboch zložiek v prvouke nie je vyvážené, čo je možné bez hlbšej analýzy vidieť pri nahliadnutí do štátneho vzdelávacieho programu. Vzdelávací štandard *Prvouky* je zložený v prvom aj druhom ročníku z častí *Človek a spoločnosť* a *Človek a príroda*, pričom oblasť prírody obsadzujú štyri samostatne pomenované časti (Rastliny, Živočíchy, Človek, Neživá príroda a skúmanie prírodných javov). Oblasť *Človek a spoločnosť* je tvorená iba jednou časťou bez špecifického názvu. Takže počet vyučovacích hodín pre tento predmet sa delí v pomere 4:1 v oboch ročníkoch primárneho vzdelávania v prospech prírodovedných disciplín. Prvouka by mala byť propedeutickým predmetom pre oblasť ľudského poznania v rámci prírodných, rovnako aj spoločenských vied (Vzdelávacie štandardy Prvouka – primárne vzdelávanie, 2014).

Pri *Vlastivede* je situácia podobná. Keďže v jej obsahoch nesúperi integrovaná prírodovedná zložka so socio-humanitnou, na prvý pohľad sa môže zdať, že nevyváženosť tu nie je problémom. Avšak nosnými disciplínami pre vlastivedné učivo sú história a geografia. Len časť geografie, t. j. humánna geografia sa vníma ako číra socio-humanitná disciplína, preto o geografii uvažujeme opäť ako prírodovednej disciplíne. A tak zemepisné témy v obsahu vyučovania vlastivedy hrajú opäť prím a dostávajú väčší priestor ako historické témy, ergo socio-humanitné disciplíny. Pri *prvouke* bolo možné ľahko sčítať zastúpenie zložiek, pri *vlastivede* sa tento prístup nedá

uplatniť, keďže obsahové a výkonové štandardy geografickej a historickej zložky nie sú členené do samostatných častí. Preferencia nás však sprevádza od začiatku školského života vyučovania vlastivedy. Černý (1930 – 1931) spočítal ešte v roku 1931 zápisy v triednej knihe a zistil, že v druhom ročníku prevládala prírodovedná zložka v 34 týždňoch zo 42.⁶

Na situáciu preferencie jednej zložky pred inou upozorňuje aj Podroužek (1996), pretože dochádza k celému posunu obsahu predmetu. Najzávažnejším problémom nevyváženosti zložiek v prípade *prvouky* a *vlastivedy* je následný status nerovnocennosti. Prírodovedné obsahy nie sú rovnocenné so socio-

⁶ Pre porovnanie som vybrala tri tematické výchovno-vzdelávacie plány (TVVP) dvoch vidieckych a jednej mestskej školy. V štvrtom ročníku vlastivedy nám plány ukázali, že geografická zložka výrazne prevyšuje historickú zložku. V ideálnom kalendári má učiteľ k dispozícii 66 hodín na celý školský rok pri časovej dotácii dve hodiny týždenne. Pri reálnom harmonograme rešpektujúc sviatky a prázdniny vychádza 60 vyučovacích hodín, pričom len v ôsmich prípadoch sa objavujú čisto historické témy (jedna hodina, posledná je záverečným opakovaním celej tematickej časti). Vo zvyšných častiach žiak „cestuje“ po Slovensku a zoznamuje sa s jeho reáliami, avšak vždy dominuje zemepisný pohľad: historický artefakt sa *umiestňuje* do daného mesta či regiónu; dejepisný charakter sa redukuje na vybranú povesť daného *miesta*. Tento model určujú aj vzdelávacie štandardy vlastivedy (Vzdelávacie štandardy Vlastiveda – primárne vzdelávanie, 2014). Vzhľadom na obsahové štandardy (poznávanie regiónov Slovenska) je predmet veľmi náchylný na odovzdávanie faktografie. Učiteľky primárneho vzdelávania často priznávajú, že je obsah je na danú časovú dotáciu preexponovaný. Avšak reprezentatívne dáta na tieto reflexie praxe žiaľ chýbajú.

-humanitnými, sú im nadradené. Nadradenosť prírodovedných obsahov následne implikuje nadradenosť prírodovedných disciplín. Nejde o estetickú nevyváženosť alebo etickú nespravodlivosť, ale ako píše Klusák (2001), ide o mocenské postavenie prírodných vied v systéme vied. Túto neférovú „nadvládu“ odovzdávame deťom implicitne v domnienke alebo vedome pod pláštikom legitimacy, že príroda je im skúsenostne bližšia ako abstraktné princípy, na ktorých stoja socio-humanitné témy. Čas a priestor však nie sú pojmy, ktoré „patria“ systému prírodovedného poznávania (štruktúra roku, zmeny v prírode a pod.), ale sú neutrálnymi kategóriami, „nástrojmi alebo médiami, ktorými si ľudia môžu odovzdávať odkazy“ (Hall in: Klusák, 2001, s. 377).

Zásadná zmena, ktorá by sa mala v našom vzdelávacom systéme presadiť po deväťdesiatich rokoch existencie prvouky a vlastivedy, je vytvorenie jedného samostatného a svojbytného predmetu socio-humanitnej povahy od prvého ročníka primárneho vzdelávania bez akejkoľvek závislosti od prírodovedných obsahov. Jeho obsah by mali koncipovať rôznorodí odborníci a didaktici, pretože ak budú na tvorbe kurikula primárneho vzdelávania participovať iba odborníci pôvodne zameraní na prírodovedné predmety, resp. geografiu (ako to bolo doposiaľ), situácia sa nemusí zmeniť. Zo svojej perspektívy nevnímajú a neproblematicujú existujúcu mocenskú nerovnováhu, a preto bude ťažké ich presviedčať o znížení prírodovednej, resp. zemepisnej zložky. Považujú ju právom za dominantnú alebo napr. vo vlastivede za určujúcu.

Toto presvedčenie má hlboké korene. V roku 1923 Nedbálek (1923, s. 272) uvažuje o vlastivede ako o samostatnom predmete, s vlastným obsahom, v ktorom sa „jednotlivé časti vlastivedného učiva zemepisu, dejepisu, prírodopisu a prírodospytu vzájomne preplietajú a doplňujú, vyučovanie sa týmto spestrí a stáva sa zaujímavým“. Avšak musíme „mať na zreteli, aby sme od hlavného cieľa, v našom prípade od zemepisných poznatkov, príliš neodbočovali, aby sme tak vyučovanie netrieštili“.

Avšak stále by šlo o integrovaný predmet, s ktorým sa spája ešte jedno riziko okrem preferencie istej zložky. Ak je základom vyučovacieho predmetu niekoľko disciplín, predmet sa často vníma ako „neutriedený, neujasnený a bez systému“ (Podroužek, 1996, s. 3), čo potom znamená, že si ťažko obháji svoju legitimitu napríklad v očiach žiakov. S dôkazmi prišiel vo svojej etnografickej štúdií Klusák (2002), ktorý na základe pozorovaní vyučovacích hodín a na základe rozhovorov so žiakmi odhalil viaceré zaujímavé vzorce. Pri výpovediach o školskom učení žiaci ani v jednom prípade neodkazujú na prvouku, pri dodatočných otázkach priamo na ňu sa často objavovali výpovede o tom, že tam *nič nerobia, robia si, čo chcú, občas sa učia, rozprávajú sa, kreslia*. Klusák používa slovný zvrät, že z učenia v prvouke žiaci „nemajú pojem“ (2001, s. 369). Nezáväzná je nielen samotné učenie, ale aj štruktúra obsahu, ktorú vyjadruje výrazom „nespojená spojitost“ (2001, s. 370). Vysvetľuje ju rôznorodosťou a nesúrodosťou obsahu, ktorému chýba hmatateľná postupnosť a nadväznosť. Dochá-

dza tiež k „omielaniu“ každoročných obsahov v naivnej domnienke, že ide o rozširovanie poznania (blízke/vzdialené) (tento fakt si všíma Černý už v roku 1930/31 aj Strnad, 1966). Štruktúrou roka, zmenami v prírode (tzv. fenologický cyklus) a znakmi ročných období sa deti konfrontujú neustále od materskej školy a v týchto obsahoch ostávajú až do vlastivedy tretieho ročníka. Tiež je nutné zvážiť istú prirodzenosť poznávania dieťaťa – mnohé obsahy objavujúce sa v prvouke sú pre žiaka triviálne, pretože ich automaticky poznáva práve tým, že do školy chodí (viac Klusák, 2001; 2002).

Na jednej strane hovorím o jednotnom svojbytnom predmete bez prírodovednej zložky, no na druhej strane o ambicióznejšom obsahu a takej jeho štruktúre, ktorá bude tvoriť pevný celok bez toho, aby vyučovanie „skákalo z témy na tému“ (sviatok, dopravná výchova, príroda...).

2.2 Modernosť obsahu

Predchádzajúci text poukazoval na možné riziká spojené s integrovanými predmetmi. Nasledujúce riadky tak môžu vzbudzovať dojem, že sa toto riziko prehliada, keďže dôvodím, že obsahy socio-humanitne zameraného vyučovacieho predmetu primárneho vzdelávania by mali byť zastúpené v oveľa väčšej šírke. „Monolitný“ obsah nemusí byť jediným garantom vysokého statusu a uznania zmysluplnosti predmetu. V prípade variabilných obsahov nejde len o ich

súrodosť, ako už bolo uvedené, ale aj o adekvátnosť k dnešnému žiakovi. Súhlasím s J. Starou (2004), ktorá tvrdí, že obsahová náplň kurikula socio-humanitného predmetu je vždy výsledkom historickej, kultúrnej a vzdelanostnej tradície rôznych krajín. Ale zároveň dodáva, že má toto kurikulum odrážať spoločenské potreby danej krajiny a má byť koncipované tak, aby zodpovedalo potrebe vychovať ľudí v duchu globálneho porozumenia a zodpovedného prístupu k životu v 21. storočí (2004). Jedinca škola predsa nepripravuje len na jeho budúce pracovné nasadenie, ale formuje ho tak, aby posilňoval demokraciu, súdržnosť, súžitie alebo sociálnu spravodlivosť. Ako zdôrazňujú Dvořák a Dvořáková (2006), v tom sa skrýva dôležitosť významu socio-humanitných obsahov.

Tieto obsahy však na úrovni primárneho vzdelávania takmer absentujú. Odborníci a učitelia dlho premýšľali nad koncepciou, ktorá by nebola redukovaná len na opisno-náučnú, ale sledovala by aj výchovné ciele, rešpektovala záujmy a vek žiakov a prezentované obsahy by neboli len súborom náhodne spojených obsahov (stručný prehľad Navrátilová et al., 2002). Avšak nikdy počas vývoja vyučovacieho predmetu nezaznieva požiadavka potreby, aby bol predmet obohatený o širšie spektrum spoločenských tém (ekonomické koncepty, služby a inštitúcie v okolí, riadenie obce, starostlivosť o verejný priestor). Hoci kolektív autorov vysokoškolskej učebnice pre didaktiku vlastivedy (Navrátilová et al., 2002) uvádza, že predmet reprezentuje spoločenskovedné poznávanie cez poznatky geografie, dejepisu a občianskej náuky, štátny

vzdelávací program nás o tom nepresviedča. Samotná učebnica didaktiky, ktorá má pripraviť jej budúcich učiteľov, pozostáva z dvoch tretín z faktografických poznatkov o reáliách Slovenska (geografických, menej historických).

Je zrejmé, že vytvorenie Československa, v ktorom Slováci získali status štátotvorného národa, malo pre nich epochálny význam; Slovensko sa na mape Európy objavuje prvýkrát (Cívik, 2018). Pri sledovaní postupnej genézy predmetu sa téma lásky k domovu/vlasti/národu akcentovala neustále (stručný prehľad ponúka Navrátilová et al., 2002). „Vlastiveda má vzdelávací aj výchovný cieľ. Učitelia zbierajte pomocou dieťok miestne porekadlá, piesne, rozprávky, atď. – slovom všetky plody ľudskej poézie, použite ich v rámci vyučovacieho jazyka ku zušľachtovaniu vlasteneckých citov a lásky k vlasti“ (Dominik, 1923, s. 143).

V neskorších osnovách sa objavujú myšlienky ako: „slovenské dieťa zverené slovenskej škole, vychovávané a vyučované v rámci týchto podrobných učebných osnov, má sa *duchovne prerodiť*. Poznávajúc našskú pospolitosť, má prijať *novú duchovnosť*, presýtenú hlbokým a opravdivým *kresťansko-národným* socializmom, aby túžilo svorne kráčať za vodcom, usilovalo k vyššej úrovni života a aby, v tom čase, keď sa ako dospelý občan zapojí do práce – vedelo radostne obetovať národu to, čo tento od neho požaduje v duchu hesla: „Za Boha, za národ!“ (Učebná osnova, 1940, s. 6). Jeden z tematických príspevkov vlastivedy štvr-

tého ročníka niesol názov *Za tú našu slovenčinu*. Učivo sa venovalo A. Hlinkovi, jeho živote a zásluhám. Napríklad sa žiaci učili, že „založil politickú stranu, aby národ oslobodil z poroby ... Slováci pôvodne obývali *Dolniaky*. Pred svojimi nepriateľmi utiahli sa na *Horniaky*. Pre pokojamilovnosť ustúpili. Ale predsa sa dostali do jarma maďarského. Toto trpkó znášali, a preto sa *vystaňovali*. Polovica Slovákov žije za hranicami. Asi tretina Slovákov žije v Amerike ... S Čechmi urobili dohodu v Pittsburgu, ktorá Slovákom zaručila *samosprávu*. Česi ju Slovákom nepriali...“ (Učebná osnova, 1940, s. 133). V časoch komunistického režimu sa dejepisné učivo vlastivedy využívalo najmä na výchovu socialistického vlastenectva, národnej hrdosti, proletárskeho internacionalizmu a vedecského myslenia (Učebné osnovy – NŠ, 1953). Cieľom vlastivedy v 3. a 4. ročníku základnej školy je „veku a životnej praxi detí primerané poznávanie domova a vlasti a jej prírodného prostredia, sídel i socialistickej výroby a života ľudu. Vo vlastivede poznávajú žiaci predovšetkým socialistickú prítomnosť, ale v súvislosti s ňou aj niektoré skutočnosti nedávnej minulosti svojho domova a Československej socialistickej republiky“ (Učebné osnovy pre 1. – 4. roč. ZŠ, 1977, s. 93).

Koncepcia vyučovacieho predmetu vygenerovaná pred takmer sto rokmi by si zaslúžila prehodnotenie. Komunistický nános už v predmete nie je prítomný, ale idea národa sa stále preferuje aj cez poznávanie geografických reálií a vybraných udalostí/postáv historického dedičstva. Ak má oblasť *Človek a spoločnosť*

zoznámiť dieťa so spoločenskými javmi a procesmi, domnievam sa, že nemôže oscilovať len okolo tradičných konceptov priestoru a času, resp. odborov im prislúchajúcim (história/geografia). Je nesporné, že práca s mapou a časovou priamkou budú vždy patriť ku kľúčovým konceptom, ale propedeutická funkcia vlastivedy (a prvouky) sa nimi nemá vyčerpať. Žiak sa môže dozvedieť aj o veciach, ktoré ho aktuálne obklopujú a zaujímajú; nežije vo vzduchoprázdne, je témami konfrontovaný, dokonca mnohokrát negatívne zasiahnutý. Už v roku 1930, keď spoločenskovedné vyučovacie predmety primárneho vzdelávania formovali svoju podobu (v samostatnej Československej republike), argumentuje Černý (1930/31) v prospech učiva, ktoré je živé. Nie všetko tradičné je zlé, „ale nestačí nám to. Musíme prihliadať na to, čo nového súčasný život prináša, a uplatniť to aj v škole“ (1930/31, s. 327).

Sledujúc súčasný svet aj svet žiaka, ktorý ho obklopuje, bolo produktívnejšie a lákavejšie, ponúknuť mu socio-humanitné poznávanie cez koncept, aký sa etabloval v anglosaskom prostredí (*social studies*) (Danišková, 2020). Obava, že je na tejto úrovni vzdelávania ešte priskoro, je len domnienkou. Nielen príklady vyššie uvedených krajín to dokazujú. Námietku o neadekvátnosti daných tém vzhľadom na vek a záujmy žiakov primárneho vzdelávania vyvrátili rôznorodé štúdie. Napríklad česká odborníčka M. Dvořáková (2009, 2012, 2013) skúmala v kontexte didaktickej znalosti obsahu detské poňatie spoločnosti. Nadviazala na dávnejšie nedokončené výskumy J. Jiráňka

(násilne zastavené v roku 1977), ktoré znovu oživila E. Vyskočilová (Vyskočilová, Morgado, 2000; Vyskočilová, 2006), ale aj na mnohé zahraničné štúdie, ktoré túto tému analyzujú (Berti, Bombi, 1988; Berti, Andriolo, 2001; Brophy, Alleman, 2005).

České kurikulum prvouky a vlastivedy tiež pôvodne vznikalo na historicko-geografickej báze, no dnešná situácia je už celkom iná. Táto základná báza, samozrejme, ostala, ale do triedy sa navyše vnášajú systematickým spôsobom témy z disciplín, ktoré nepatria len do oblasti histórie a geografie. Učiteľ tak na hodinách prvouky a vlastivedy s deťmi môže diskutovať o republike, demokracii, parlamente, rôznorodosti detí a rodín vo svete, o šikane, o reklame, o médiách alebo o súkromnom a verejnom vlastníctve, pretože vzdelávacia oblasť, ktorá zastrešuje spoločenskovedné kurikulum (*Člověk a jeho svět*) zmieňuje učivo aj štandardy, ktoré zaraďujeme do politických vied, ekonómie a práva, do oblasti kultúry alebo globálnych problémov. Túto obsahovú pestrosť umožňuje centrálny dokument (Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání, 2017) a následne sa podľa neho správajú aj tvorcovia učebníc.⁷ Slovenský kurikulumárny rámec takého možnosti neponúka.

⁷ České a slovenské primárne vzdelávanie sa líši v dĺžke: české trvá 5 rokov, slovenské 4. Možná námietka, že témy, ktoré sa neobjavujú počas štyroch rokov, sa môžu objaviť v piatom ročníku neplatí, pretože v piatom roku školskej dochádzky slovenské dieťa nemá samostatný vyučovací predmet reprezentujúci občiansku výchovu (samostatne existuje geografia a dejepis).

Toto presvedčenie však nie je zdieľané jednohlasne. Odborníci, ktorí doposiaľ stáli za tvorbou kurikula vlastivedy, ju stále vnímajú cez optiku domovedy. Tejto stagnácii tiež nenapomáha fakt, že pochádzajú najmä z radov geografov (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008).⁸

Len pre ilustráciu opisovaného: pred časom som mala možnosť participovať na tvorbe učebníc vlastivedy pre tretí aj štvrtý ročník, ktoré sa však nakoniec vydavateľstvo rozhodlo nevydať. Okrem mňa na ich tvorbe participovali traja učitelia primárneho vzdelávania. Najskôr sme boli povinní pripraviť ukážku učebníc k vybraným témam, ktorá následne vydavateľstvo poslalo recenzentom.⁹ V posudkoch na vybrané učebné témy reagovali recenzenti spôsobom, z ktorého je možné usúdiť stabilný názor na obsahy vzdelávania (popisovaný vyššie):

- Pri pokuse vniesť do vyučovania problematiku reklamy, koncept verejnoprávneho média alebo vizuálneho smogu v podobe reklamných pútačov, recenzent jednoducho dôvodí: „veku neprimerané a mimo rámec vlastivedného kurikula.“

⁸ ŠVP vytvárali odborníci pre predmetové komisie v Štátnom pedagogickom ústave a neboli anonymní.

⁹ Jeden z recenzentov týchto učebníc je aj tvorcom štátnych štandardov pre vlastivedu (recenzenti neboli anonymní). Vybrané citáty sú z recenzného posudku na časť učebnice vlastivedy pre tretí ročník. Recenzie, ako aj pôvodne spracované témy pre vydavateľstvo sú uschované u autorky textu.

- Pri pokuse ilustrovať špecifickosť zvykov a architektúry uvedením rôznych krajín recenzent reaguje konštatovaním: „nevhodné opúšťanie reálií Slovenska a únik do sveta, bude to obsahom regionálnej geografie krajín sveta na 2. stupni.“ Pritom je zrejmé, že dané príklady slúžili na ilustráciu, nie na systematické poznávanie svetových reálií; na druhej strane recenzent nevníma aktuálny život dieťaťa, ktoré nielenže listuje v encyklopédiách a číta Harryho Pottera, ale cestuje svetom krížom krážom.¹⁰ Námietka o vekovej neprimeranosti by bola legitímna, ak by autori nemali dennodenný dotyk so žiakom a praxou primárneho vzdelávania.

Historické dedičstvo nás limituje a úzka koncepcia vlastivedy nepostačuje na to, aby vychovávala k aktívnemu a zodpovednému prístupu k životu spoločnosti a ku chápaniu mechanizmov a inštitúcií modernej demokratickej spoločnosti a politiky (Stará, 2005). Vzhľadom na skúsenosti iných krajín sveta, by bolo užitočné zvážiť posilnenie obsahov a premenovať vyučovací predmet vlastiveda na predmet s názvom *Spoločnosť*.¹¹ Tak môže oslabiť jeho úzkoprofilovú prílnavosť k učeniu o vlasti v duchu patriotizmu a zeme-
pisných znalostí.

¹⁰ Na udržateľnosť, relevantnosť resp. limity štruktúrovania obsahu na báze sústredných kružníc, resp. na princípe od blízkeho k vzdialenému upozorňuje už dávnejšie Vybíral (1995) na základe svojho výskumu priamo v triede na vyučovaní vlastivedy.

¹¹ Jedny zo série schválených učebníc v ČR pre 4. a 5. ročník ZŠ sa nevolajú Vlastivedy, ale obe nesú názov Společnost.

2.3 Didaktika

Tretou výzvou, pred ktorou stojí prvouka a vlastiveda alebo v budúcnosti jeden predmet vinúci sa od prvého ročníka, je problém didaktickej transformácie učiva. Súčasná pedagogika, tak aj mnohé iné disciplíny, cíti potrebu vyrovnáť sa s nárokmi pragmatických apelov, ktoré generuje aktuálny spoločenský kontext. Táto pragmatická racionalita zasahuje široké spektrum oblastí: môže preferovať aplikovaný výskum, ktorý prináša využiteľné a život zlepšujúce výsledky (Štech, 2020), preferuje štúdium uplatniteľných odborov, preferuje školské učenie, ktoré zdôrazňuje skúsenosť a využiteľnosť. Tento typ učenia sa týka aj univerzitného vzdelávania, ktoré musia absolvovať všetci učitelia, ktorí chcú učiť v systéme povinného vzdelávania. V tomto prípade je na jednej strane odpoveďou zvýšenie zastúpenia praxe, ako aj jej kvality v príprave budúcich pedagógov; na druhej strane dôraz na didaktické zručnosti učiteľa. Tie majú odlišiť historika od učiteľa dejepisu; fyzika od učiteľa fyziky a pripraviť ich na špecifický žiacky spôsob poznávania.¹² Dôraz na didaktiku, ako tú časť pedagogiky, ktorá má potenciál odlišiť, špecifikovať, zachrániť, ale najmä profesionalizovať (ilustratívne Duschinská, High, 2019; Slavík et al., 2017a; Slavík et al., 2017b), sa stal v poslednom období kľúčovým – vďaka tejto nádeji žijeme éru didaktiky – všeobecnej, ale najmä odborovej.

¹² Koncept reflektívneho praktika prichádza ako nádej tejto dichotómie; pre českého čitateľa nie je neznámy aj vďaka Janíkovi a Najvarovi (2011).

V prechádzajúcej časti som sa pokúsila pomenovať problém prílišnej strnulosti učebných obsahov socio-humanitných predmetov primárneho vzdelávania. Táto obsahová rezistencia by mohla byť legitímna práve vtedy, ak by odborové didaktiky preferovaných disciplín boli profesionálne rozvíjané a existoval by v tejto oblasti živý didaktický výskum. V tejto veci však vyjadrujem značnú skepsu. Napriek trendom posilňovania a adorovania didaktiky sa v slovenskom pedagogickom diskurze didaktika vlastivedy nerozvíja, ba čo je dokonca horšie, nie je schopná ani len využiť tých niekoľko plodných prác, ktoré sú dostupné. Študenti primárnej pedagogiky sa stretnú s učebnicami didaktiky vlastivedy (napr. Navrátilová, 2002; Kancír, Mádziková, 2003; Korim et al., 1995), z ktorých sa dozvedia okrem histórie predmetu aj o metódach a prostriedkoch, čo je učivo všeobecnej didaktiky. Cítia apel na význam vychádzok a zážitkového učenia, prípadne identifikujú nedostatky vo svojom geografickom a historickom poznaní (slabé poznanie reálií, dejín). Nedozevedia sa však to zásadné, na čo sa v didaktike apeluje najviac – tzv. *pedagogical content knowledge* (Janík, Najvar, 2011). Ak aj výzva na modernizáciu obsahu ostane nepovšimnutá, je nevyhnutné sa začať zaoberať didaktickou kvalitou obsahov. Aj tento aspekt má v sebe potenciál zmeniť vnímanie podstaty a statusu predmetov žiakom aj učiteľom.

Socio-humanitná časť prvouky a vlastiveda sú propedeutickými predmetmi pre neskoršiu geografiu a dejepis – orientácia v čase a orientácia v priestore

tak tvoria obsahovú kostru s dôrazom na pochopenie dvoch kľúčových a zásadných konceptov, ktorým je *mapa* a *časová priamka*. Oba tieto koncepty sú sprostredkované deťom vo veku, v ktorom neuvažujú ako dospelí jedinci – nie sú im takto zrozumiteľné nie preto, že sú náročne na pochopenie, ale preto, že u dieťaťa nemuseli prebehnúť poznávacie procesy spojené s utváraním príslušných operácií. Mnohé pojmy objavujúce sa vo vlastivednom vyučovaní nie sú určené na to, aby ich dieťa primárneho vzdelávania ovládalo verbálne (napr. mierka mapy). Skrývajú v sebe činnosti, prostredníctvom ktorých týmto pojmom žiak porozumie bez toho, aby ich musel presne definične vymedziť (Machalová, 2004/2005). Je zrejmé, že z tejto argumentácie cítiť konštruktivistické prístupy vyučovania – nemusíme ich, samozrejme, preferovať za každých okolností, ale v istých uzlových bodoch vlastivedného učiva má vlastná činnosť žiakov svoj nezastupiteľný význam a môže priniesť produktívne výsledky.

Strnad píše v roku 1961 o vecnom vyučovaní: „Vzdelávacia hodnota nie je daná množstvom poznatkov, ktoré si žiaci osvoja, ale tým, ako sa im pestuje a rozvíja ich myslenie“ (1961, s. 158) a Spilková v roku 2022 o vyučovaní na primárnom vzdelávaní: „Pri koncipovaní obsahu vyučovania nie je cieľom kvantita, ale kvalita, teda výber zmysluplného učiva. Do takto vybraného učiva môžu potom žiaci prenikať, prežívať ho, porozumieť zmyslu toho, čo sa učia, aktívne sa s ním vyrovnáť tak, že sa stane prostriedkom ich ďalšieho rozvoja“ (2022, s. 164).

V československom prostredí bolo niekoľko didaktických postupov overených pomerne dávno (Jiránek, 1974; Vyskočilová, 1973, 1976; Pupala, 1994). Mnou citované didaktiky sú oveľa mladšie, a preto ma prekvapuje, že tieto funkčné a zmysluplné postupy v nich absentujú a následne nie sú súčasťou ani učebníc primárneho vzdelávania. Ich autorské tímy sa predbiehajú v domnej atraktívnosti a invenčnosti. Učebnice sú plné rôznych druhov aktivizačných úloh, ako sú tajničky, osemsmernky alebo hádanky, ponúkajú námety na realizáciu projektov, alebo web/online podporu, avšak inovatívnosť a modernosť učebníc dnešnej doby má čerpať z funkčných didaktických postupov, ktoré stoja na inom základe. Exkluzívnym majetkom autorských kolektívov by mala byť práve *instructional transformation of the subject matter*. Autori školských učebníc sú však limitovaní poznaním, ktoré chýba na expertnej úrovni, preto od nich nemožno čakať tie zmysluplné postupy a učebné (operačné) úlohy, ktoré navodzujú podmienky na rozvoj myslenia.

Viacerým takýmto postupom sa budem venovať v nasledujúcich častiach textu. Na základe tejto analýzy, ktorá sa bude odvíjať od sľubovaného prostredia materskej školy, môže čitateľ – budúci učiteľ pristúpiť k vyučovaniu kľúčových konceptov, ktoré sa nachádzajú aj sa budú raz možno nachádzať vo vyučovacom predmete/predmetoch primárneho vzdelávania pre socio-humanitnú oblasť bez ohľadu na reformné procesy.

3 GEOGRAFICKÁ ZLOŽKA SOCIO-HUMANITNÉHO POZNÁVANIA

Prvá asociácia v súvislosti s odkazom na geografiu a geografické poznávanie môže odkazovať na učenie o krajinách sveta, o ich polohe na mape a o ich hlavných mestách. Toto nie je hlavným zámerom vyučovania geografie na vyšších úrovniach vzdelávania a neplatí to ani pre geografickú zložku socio-humanitného poznávania v primárnom vzdelávaní.

3.1 Geografické myslenie

Bežné aj raritnejšie situácie v živote človeka, ako napríklad rozhodnutie, kde si kúpi dom alebo bude hľadať prácu; kde je vhodné postaviť školu alebo obchod s potravinami či orientácia počas šoférovania či premiestňovania nábytku (Lajoie, 2003), kladú dôraz na schopnosť myslieť geograficky. Geografické myslenie je schopnosť aplikovať nadobudnuté geografické vedomosti a porozumieť vybraným konceptom nových súvislostí v meniacom sa svete. Ide tiež o schopnosť interpretovať okolité javy a procesy z tejto geografickej perspektívy (GA, 2009). Preto majú byť mladší žiaci vedení k spoznávaniu rôznych aspektov okolia skúmaním a uvažovaním, prečo sú vybrané prvky tam, kde sú. Starší žiaci postupne odhaľujú existenciu skrytých vzorcov a následne toto poznanie miest, priestoru, fyzických aj ľudských aktivít uplat-

ňujú pri skúmaní procesov na lokálnej aj národnej úrovni (Brooks et al., 2017). Pre rozvoj geografického myslenia má význam:

- u žiakov podporovať zvedavosť a bádateľstvo, rámcovať a ďalej rozvíjať ich dennodennú geografickú skúsenosť;
- stimulovať a rozvíjať poznávanie svojho okolia/regiónu;
- rozširovať povedomie o rôznych miestach, kultúrach a životných podmienkach ľudí na Zemi,
- podporovať moment údivu a kladenie otázky, akú má svet okolo podobu, prečo je okolie také, aké je, ako a prečo sa mení, aké procesy a zákonitosti ho ovplyvňujú a aké dôsledky to prináša;
- stimulovať u žiaka starostlivosť o okolie a oceňujúce postoje k Zemi ako miestu svojho bydliska, pomáhať mu pochopiť, prečo sa dnes často hovorí o udržateľných prístupoch;
- zvyrazňovať rozmer globálneho občana, ktorý zanecháva stopy a svojimi rozhodnutiami ovplyvňuje život iných vrátane tých, ktorých nikdy nebude poznať;
- rozvíjať orientáciu v priestore spojenú so zručnosťami práce s mapou, fotografiami a náčrtmi;
- podporovať autentické učenie pobytom v teréne, exkurziou a využívaním nových technológií (Cattling, Willy, 2018).

V prvom bode sa objavuje pojem „geografickú skúsenosť“. Už dieťa vstupujúce do materskej školy zažilo hru v interiéri aj exteriéri, absolvovalo rôzne pre-

chádzky, výlety, navštívilo rôzne miesta. Tieto príklady ilustrujú geografické skúsenosti dieťaťa. Nie vždy ju vie verbalizovať, ale situácia, keď nás vedie na miesto, ktoré už navštívilo a má oň záujem, svedčí o vedomej všímavosti priestoru a rôznych jeho prvkov. Ak máme rozvíjať tieto skúsenosti, priestory určené na hru by mali byť rôznorodé. Majú ponúknuť možnosť fyzicky aktívnej hry s výzvami, ktoré vyžadujú od dieťaťa podstúpenie istého rizika, aj keď si nie je vždy plne vedomé potenciálnych zranení, napríklad pri rúčkovaní po rebríku (Little, Wyver, 2010). Priestor má ponúkať aj možnosť tichej, pokojnej hry a tiež potenciálne tajné miesta vhodné na bunkre a brlohy. Poučením pre predškolské prostredie je zistenie, že dieťa sa vie koncentrovať na aktivity oveľa dlhšie v prírodnom prostredí ako v komodifikovaných, príslušenstvom vybavených miestach, ktoré obmedzuje predstavivosť pri námetoch na hry (Luchs, Fikus, 2013). Dieťa vie tiež zhodnotiť, kedy je miesto nudné a málo vábivé (kombinácia asfaltu a trávy) a kedy naopak lákavé (kombinácia prvkov, farebnosť, výsadba aj plochy bez zásahu, prirodzené prostredie) (Catling, Willy, 2018).

Geografické a bádateľské spôsobilosti

Dnes sa často v súvislosti so školským poznávaním preferuje dôraz na vlastnú činnosť žiaka formou bádateľských aktivít. Tabuľka č. 6 ponúka prehľad postupných výkonov dieťaťa/ žiaka pri nadobúdaní bádateľských spôsobilosti. Učiteľ by mal využívať tie prostriedky, ktoré tieto zručnosti podporujú.

Tab. č. 6: Postupne nadobúdané bádateľské schopnosti v predškolskom a primárnom vzdelávaní

Prvé kroky 3 – 4 až 5 – 6	Rozvíjanie 5 – 6 až 7 – 8	Zdokonaľovanie 7 – 8 až 9/10
Rozprávajú o pozorovaní rôznych prvkov v okolí a na fotografiách.	Realizujú priame pozorovanie okolia a aktivít v okolí; pozorujú javy aj sprostredkované.	Zdôvodňujú niektoré postrehy z priameho pozorovania alebo zo sekundárnych zdrojov.
Kladú otázky o videnom vo svojom okolí; na obrázkoch.	Kladú otázky súvisiace s okolím, aktivitami vrátane environmentálnych otázok.	Začínajú formulovať geografické otázky , ako napríklad „Prečo po tejto ulici jazdí viac áut“?
Odpovedajú na otázky o charaktere okolia.	Odpovedajú na otázky o charaktere okolia, aktivitách aj o environmentálnych témach.	Odpovedajú na geografické otázky ako napríklad: „Prečo bývajú obchody v obci vedľa seba“?
Uvažujú, ako sa dá niečo vypátrať.	Diskutujú, ako sa dá realizovať skúmanie a pátranie.	Prichádzajú s nápadmi na plánovanie geografického prieskumu , napríklad formou exkurzie; diskutovať, prečo a ako ju je možné zrealizovať.
Občas zaznamenávajú, čo pozorovali, zistili.	Zaznamenávajú a zbierajú dôkazy zo svojich pozorovaní.	Zaznamenávajú a zbierajú relevantné dôkazy napríklad formou prieskumu.

Rozprávajú o tom, čo si všimli vo svojom okolí.	Pri opísaní miesta alebo toho, čo sa na mieste stalo, odkazujú na dôkazy.	Začínajú analyzovať dôkazy a opisovať svoje zistenia.
Rozprávajú, čo si myslia o danom mieste, ako sa tam cítia.	Vyjadrujú aj počúvajú stanoviská ostatných pri opisovaní okolia.	Jasne vyjadria svoje stanovisko k danej téme, pričom si začínajú uvedomovať, že každý má svoj názor.
Rozvíja sa im slovná zásoba spojená s opisom prvkov a aktivít v okolí.	Rozširuje sa im slovná zásoba, začínajú používať primeranú geografickú terminológiu.	Snažia sa používať dôsledne geografickú terminológiu.
Rozprávajú sa navzájom, čo videli a zistili.	Prezentujú zistenia jednoduchými spôsobmi.	Prezentujú zistenia pred ostatnými.

Zdroj: Upravené autorkou podľa Catling a Willy (2018, s. 122 – 123)

Úspešnosť dosahovania mnohých z týchto spôsobilostí je podmienená pobytom v teréne už od útleho veku. V materských školách by sa toto usmernenie malo dať oveľa jednoduchšie realizovať vzhľadom na voľnejšie časopriestorové rámce a záväznosť kurikula. Najskôr sa deti pohybujú v interiéri aj exteriéri materskej školy, diskutujú o tom, čo je za plotom; zaznamenávajú počasie a zmeny ročných období, všimajú si aj iné zmeny a navrhujú možné zlepšenia. Neskôr sa návšteva rozšíri na detské ihrisko, park alebo obchody v blízkom okolí materskej školy, pričom sa rozprá-

vajú, pomenúvajú okolie, spočítavajú výskyt rôznych prvkov a zaznamenávajú ich v triede formou pikto-gramov, vytvárajú náčrty a vyhotovujú fotografie, ktoré potom párujú s reálnym objektami. Ďalej vedie učiteľka dieťa/žiaka k skúmaniu budovy školy, blízkych ulíc a okolitého terénu s dôrazom na prírodné, umelé prvky, zastavané plochy. Žiaci pomenúvajú ulice, určujú smery a orientácie, zhotovujú videá alebo zvukové záznamy, vytvárajú na základe pozorovania jednoduché plány, kladú vopred pripravené otázky ľuďom z okolia. Terénne skúsenosti sú nevyhnutnou podmienkou pri konfrontácii horizontálneho pohľadu so šikmou alebo priamou leteckou perspektívou, neskôr mapou.

3.2 Geografické koncepty

Činnosti podporujúce bádateľské spôsobilosti a pobyt v teréne sa potrebujú pre naplnenie cieľov geografického vzdelávania viazať na istý obsah. Témy a koncepty rozvíjané od predprimárneho vzdelávania môžu byť rôzne členené. Jednou z možností je päť tematických celkov (Seefeldt, 2014) s názvami *zem je miesto, kde žijeme; poloha a smer; vzťahy medzi miestami; interakcie v priestore a regióny*. Inú štruktúru spracovanú podľa W. Northa ponúka Catling a Willy (North in: Catling, Willy, 2018, s. 35), kde objavuje sedem „veľkých tém“: *miesto, priestor, mierka, diverzita, prostredie: fyzické procesy a činnosť človeka, vzájomné prepojenie, environmentálny vplyv a udržateľnosť*.

Téma *miesta* sa týka fyzických jednotiek ako miest a dedín, regiónov, krajov, celej krajiny až kontinentu, ale patrí sem aj moje blízke okolie či izba v mojom dome. Miesto sa charakterizuje, mapuje, porovnáva a zároveň sa ním buduje identita a vedomie, že niekam patrí. Máme obľúbené miesta, ktoré sa však iným páčiť nemusia. V *priestore* sú rozmiestnené rôzne prvky a miesta, ktoré sa navzájom ovplyvňujú; prebiehajú prírodné, sociálne, ekonomické aj politické procesy vytvárajúce ďalšie štruktúry (zmeny v počasí a klimatické vzorce, nová diaľnica či sieť leteckej dopravy skracujúca cestovanie). *Mierka* vyjadruje úroveň, z ktorej sa na vec pozerám. Ide nielen o postupnosť od blízkeho usporiadania podlahy/miestnosti/susedstva k vzdialenejšiemu regionálnemu, národnému, kontinentálnemu a globálnemu, ale aj vyjadruje aj rôznorodosť perspektív. Dieťa môže isté miesto vnímať ako veľké, naopak pre dospelého je známe a zo svojej perspektívy ho hodnotí ako malé. Pri cestovaní z krajiny do krajiny potrebujeme cestovný atlas, ak chceme trafiť na presné miesto, potrebujeme detailnejšiu mapu. Pri predpovedi počasia pre lokálnu krajinu meteorológ sleduje modely z vyššej/všeobecnejšej perspektívy. Svet okolo nás je rôznorodý, ľudia sa líšia presvedčením, hodnotami, sociálnymi štruktúrami, spôsobmi života a spôsobmi, ako vidia iných a seba. Kultúrna rozmanitosť produkuje *diverzitu*, ktorú geograf reflektuje napríklad cez rozmanitosť obchodov, ktoré odrážajú rôznorodé záujmy a štýly, cez variabilitu spoločenských aktivít, osláv, stravovacích preferencií alebo architektúru. *Prostredie* okolo nás je výsledkom kombinácie geolo-

gických (skaly pod nohami), atmosférických (klíma a počasie), hydrologických (rieky, oceány) a biosférických (rastliny a živé organizmy) procesov a aktivít, ktorých pôvodcom je človek, ako agrikultúra, rozvoj urbanizácie, výroba, transport, doprava. Zo Zeme získavame suroviny ako vodu a potravu, Zem absorbuje alebo recykluje náš odpad. Prírodné, rurálne alebo mestské prostredie nás fascinuje a inšpiruje ponúkajúc miesta na relaxáciu a pôžitok, no rovnako sú mnohé miesta výzvou a vyvolávajú obavy: sopečné prostredie, chudobné mestské štvrte alebo schátrané industriálne lokality.

Vzájomné prepojenie sa týka vzájomných vzťahov na rôznych úrovniach medzi rôznymi prvkami, miestami, udalosťami a ľuďmi: digitálna komunikácia, železničná alebo lodná sieť, rodinné väzby medzi migrujúcimi ľuďmi, ktorí odchádzajú za prácou alebo utekajú zo svojej krajiny. Na lokálnej úrovni je možné sledovať prepojenosť ľudí s vybavením a servisom, na globálnej úrovni svetový trh, ktorý umožňuje piť ľuďom kávu, ktorá rástla na inom konci sveta. V témach pod hlavičkou *environmentálneho vplyvu a udržateľnosti* sa sleduje, ako ľudia svojím konaním ovplyvňujú prostredie aj seba navzájom, či už hovoríme o benefitoch alebo rizikách. Téma udržateľnosti sa tak netýka len prírodného prostredia (ako je spravované, ničené alebo zlepšované), ale aj komunit (sociálna spravodlivosť, prístup k tovarom a službám) a ekonomík (distribúcia tovarov a bohatstva). Vždy sa akcentuje hodnota budúcnosti: ako sa dané veci môžu zmeniť, či si tieto zmeny želáme a aké to bude mať efekty (ťažobný

rybolov, povrchová ťažba, zmena klímy), pretože by sme mali mať na pamäti, že svet sme si od našich detí požičali a máme zodpovednosť sa oň starať, nie ho využiť a ochudobniť.

V členení podľa Seefeldt (2014) sa nič z týchto siedmych oblastí nestratilo, ale obsahy sú kombinované voľnejšie s cieľom prezentovať ich holisticky vzhľadom na vekové špecifiká detí a žiakov. Avšak v tomto rozlíšení sa vyčleňuje samostatný celok s názvom *poloha a smer*, čo má pre vzdelávanie nezastupiteľný význam.

V obsahu tematického celku *Zem je miesto, kde žijeme* sa miesi fyzická geografia a so starostlivosťou o prostredie. Dieťa od materskej školy klasifikuje prírodu na živú a neživú. Malo by spoznávať (tráva, asfalt, betón...) a klasifikovať (prírodné/umelé, tvrdé, mäkké, hladké...) rôzne povrchy krajiny, diskutovať o možnostiach ich využívania. Má experimentovať s pieskom, vodou, hlinou a blatom, čo napomáha konštruovať znalosti o fyzickej členitosti terénu. V slovenských materských školách s tradíciou estetiky, čistoty a poriadku (Jensen, 2017 in: Kaščák, Koch, 2022) sa tento nárok presadzuje pomerne ťažko. Ak okolitý terén neposkytuje dostatok príležitostí na poznávanie, materská škola má mať k dispozícii v interiéri aj v exteriéri pomôcky ako napríklad senzomotorické koberce. Tieto činnosti a podnety sú vhodné pre najmladšie deti v predškolskom zariadení a sú súčasťou geografického poznávania, ktoré by sme podľa súčasne platného kurikula materskej školy mohli za-

strešiť výkonovým štandardom „opisuje interiér a exteriér materskej školy...“. Línia fyzickej geografie má pokračovať v primárnom vzdelávaní s náročnejšími témami, ako napríklad zemetrasenia a sopky a prvky prostredia sa rámčujú na úroveň celkovej krajiny, žiak postupne objavuje princípy a zákonitosti (Catling, Willy, 2018). Rovnako sa má kontinuálne rozvíjať a spresňovať geografická terminológia a slovná zásoba (uvedené aj v tab. č. 6), čím naplníme štandard „pri opise krajiny používa pojmy...“ (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 60, 64). Táto línia je v súčasnom kurikule primárneho vzdelávania čiastočne prerušená, pretože obsah *prvky krajiny* („odlíšiť jednotlivé prvky krajiny“, Vzdelávacie štandardy Prvouka, 2014) sa nachádza až v druhom ročníku. Obsah však nemá byť odčlenený od spôsobilostí uvedených vyššie, preto treba mnohé formulácie štandardov interpretovať širšie ako je len ich explicitný význam a vnášať rozmer didaktiky. Štandard vyžaduje, aby dieťa používalo pri opise pojem rieka. Ak je v obci prístupný potok, autentická terénna skúsenosť dieťaťa umožňuje poznať oveľa viac ako len geografický pojem. Galani a Rokka (2014) alebo Tapsell at al. (2001) prezentujú prípadové štúdie alebo výsledky experimentov, v ktorých žiaci vlastnoručne modelujú tok rieky a na tomto základe uchopujú pojmy ako prameň, ústie, tok, delta, meander alebo vodopád (in: Catling, Willy, 2018).

Pozorovanie, zaznamenávanie a pomenúvanie atribútov počasia a zmien v ročných obdobiach smeruje k orientácii v cykle roka, ale patrí aj ku geografic-

kému poznávaniu, preto je väčšinou súčasťou raného kruhu (existujú rôznorodé priemyselne aj svojpomocne vyrobené pomôcky). Rovnako včlenená je aj problematika ochrany životného prostredia a udržateľnosti, pričom s deťmi predškolského veku je možné ho spájať aj s estetickou výchovou (tvary, farby, vzory, vône, textúry v prírode).

Do tejto kategórie patrí aj poznávanie tvaru Zeme a jej príslušnosť k slnečnej sústave. Deje sa vždy na elementárnej úrovni a opiera sa o priamu skúsenosť dieťaťa (manipulácia s glóbusom, svetlo/tma, hry s tieňmi) – v našom kurikule je táto oblasť súčasťou prírodovedného vzdelávania.

Celky vzťahy medzi miestami a interakcie v priestore uvádzajú témy vzájomných vzťahov. V prvom celku otvára vzťah medzi človekom a prostredím: ako ho pretvára a ako sa dokáže adaptovať (prečo sa stavia most cez rieku). Prostredie na druhej strane riadi správanie človeka (možností aktivít počas dažďa). Aj pri jednoduchej manipulácii s väčšími predmetmi v priestore je možné skúmať, ako ich usporiadanie ovplyvní plynulý priechod, resp. zámerne znemožní neželaný pohyb. Tento typ geografického poznávania je zachytený v obsahovom štandarde kurikula materskej školy „rozpráva sa s deťmi o skúsenostiach, ktoré s krajinou majú, a o tom, ako človek krajinu mení (napríklad výstavbou miest, priehrad a pod.)“, čo je viac ako v obsahu kurikula primárneho vzdelávania. Tematický celok *interakcie v priestore* sa nelíši od obsahu *vzájomné prepojenie*; vo vzdelávaní sa realizujú

aktivity spojené s poznávaním možnosti dopravy (nie redukované na poznanie pravidiel a dopravných značiek), s odhaľovaním pôvodu potravín, s významom poštovej komunikácie (autentická skúsenosť návštevy, využitie služby) (Seefeldt, 2014).

Tematický celok *regióny* prezentuje fyzickú aj kultúrnu rozmanitosť cez inakosť susedstiev, komunít aj regiónov. Okrem skúmania a porovnávania blízkeho okolia sa v tomto koncepte prezentujú aj vzdialené miesta, čo môže vzbudzovať obavy v súvislosti s adekvátnosťou pre daný vek. Na jednej strane sú závery psychológie o detskom topizme a neschopnosti uchopovať veľké geografické celky (Příhoda, 1966, 1977), čoho príkladom sú aj štúdie, v ktorých istá časť vzorky detí nevedela lokalizovať svoju krajinu na mape sveta (Mischief, PR, 2006 in: Catling, Willy, 2018, s. 79). Je zrejmé, že stále existujú prirodzené bariéry pre komplexné poznávanie, avšak na druhej strane súčasné dieťa cestuje, číta príbehy, listuje encyklopédie, sleduje televíziu a filmy, sociálne médiá a internet. Vďaka týmto kanálom si dieťa formuje pozitívne aj negatívne predstavy a postoje k ľuďom a miestam bez toho, aby s nimi malo priamu skúsenosť (Barret, 2007). Pozná viac susedné či blízke krajiny, avšak ako uvádzajú Reynolds a Vinterek (2016), švédске dieťa vie, že existuje napríklad USA práve vďaka médiám a populárnej kultúre. Postupným zrením sa upevňuje aj predstava o tvare a približnom rozmiestnení kontinentov na glóbose, ako aj schopnosť lokalizovať na nich niektoré krajiny. Wiegand (2006) preto odporúča venovať sa tejto téme už v primárnom vzdelávaní.

Mapa sveta, ktorú vytvoril žiak, bude najskôr pozostávať z voľne roztrúsených, oddelených a nespojených krajín po celom hárku papiera. Starší žiak už vníma istý poriadok v usporiadaní kontinentov, pre-pájajú niektoré krajiny a svetadiely, aj keď ich môže stále umiestňovať oddelene. Najstarší žiak v primárnom vzdelávaní vytvorí mapu, ktorá sa najviac približuje konvenčnej mape, aj keď stále nie je presná, najmä ak sledujeme relatívnu veľkosť krajín a kontinentov. Lowes (2008) potvrdzuje Wiegandove odporúčania, pretože napriek nepresnostiam v produkovanej mapách si žiak postupne rozvíja kognitívnu operáciu inklúzie tried (tzv. efekt matriošky; prvá ukážka na obr. č. 1). Jeden zo spôsobov, ako vyjadriť zložitosť 3D zemegule v 2D pohľade je práca s pomarančom. Žiaci dostanú inštrukciu, aby naň nakreslili tvary, ktoré budú predstavovať kontinenty. Následným opatrným olúpaním ostane jeden veľký kus kôry, na ktorom sa zobrazí mapa sveta (Owens, 2022).

Obr. č. 1: Mapy sveta vytvorené žiakmi primárneho vzdelávania



Zdroj: Lowes, 2008

Napriek tomu, že naša vlastiveda s takouto témou nepracuje a tvorcovia, ktorí stoja za jej obsahom sa obávajú o „nevhodné opúšťanie reálií Slovenska a únik do sveta“, nie je vo svete raritou, že sa objavuje v kurikulumách primárneho vzdelávania. Len letmý pohľad do švédskeho kurikula to dokazuje: *The globe. The location of continents and oceans on the globe. Names and location of continents, and also countries and places of importance for pupils.* Je zrejme, že na tejto úrovni sa neočakáva komplexné poznanie regiónov sveta. Okrem vytvárania mentálnej predstavy celku sa poznávanie sústreďí na porovnávanie, hľadanie podobností a rozdielností v spôsobe života, obliekania, stravovania. Dieťa na primárnom vzdelávaní si začína uvedomovať, že deti v iných častiach sveta mu nie sú nepodobné, čo je možné využiť pri práci s negatívnymi stereotypmi a postojmi. Keďže heterogenita triedy je v našej krajine pomerne bežnou praxou, je možné využiť jej potenciál autentickejšej prezentácie kultúrnej odlišnosti.

Posledný tematický celok *poloha a smer* upriamuje pozornosť na spôsobilosti, ktoré žiak používa nielen pri zoznamovaní sa s geografickými obsahmi. Slová *poloha* alebo *smer* vyzerajú nekomplikovane, avšak ukrývajú viac, ako sa na prvý pohľad môže zdať. Ide o oblasť poznávania, v ktorej sa k želaným výsledkom dopracujeme postupne cez premyslené stratégie, stimuly až intervencie, ktoré majú navodiť podmienky na rozvoj myslenia. Práve toto je moment didaktickej transformácie, ktorá z veľkej časti

v našich podmienkach absentuje. Tomuto celku bude preto venovaná samostatná podkapitola.

3.3 Poloha a smer

Schopnosť identifikovať polohu tela alebo objektu v rovine či v priestore smeruje k obsiahlej téme schopností spojených s priestorovým myslením. Priestorové schopnosti sú „tvárne“, čo znamená, že vhodnými stimulmi je možné ich zlepšovať v ktoromkoľvek veku (Uttal et al., 2013). Ak sa začne už v prostredí materskej školy, má to vplyv na lepší výkon v budúcnosti (Heckman, 2006). Schopnosti spojené s priestorovým myslením zahŕňajú priestorovú vizualizáciu (schopnosť priestorové prvky uchopiť mentálne) a priestorovú orientáciu (schopnosť vnímať priestorové prvky z rôznych perspektív) (Uttal et al., 2013). Rozvoj priestorového myslenia je zámerom aj matematického vzdelávania, špecificky geometrie. Odborníci z oblasti geografie však upozorňujú práve na potenciál tejto disciplíny, kde sa zvýšenou interakciou s mapami a priestorovými aktivitami zlepšuje priestorové myslenie žiakov bez ohľadu na typ aktivity (Flynn, 2018; Collins, 2018). Priestorová aktivita zahŕňa aj reálne pozorovanie okolia a následne konštruovanie mentálnej mapy priestoru ako pamäťovej schémy.

Na základe tohto popisu je zrejmé, že uchopovanie priestoru vyžaduje náročnejšie kognitívne operácie. Preto začíname v materskej škole od konkrétnych činností. Prirodzene s vekom rastú možnosti objavovania

priestoru zrakom aj hmatom, rastú možnosti pohybu a akčný rádius obsadzovaného priestoru. Dieťa má mať možnosť si cielene uvedomiť svoje telo a to, čo vie telo v priestore robiť. Dieťa vykonáva variabilné pohyby (pomalý/rýchly pohyb; skok, beh, kačacia chôdza, sekaný pohyb, točenie sa, napodobovanie pohybov, ruky na podlahe, pohyb na jednej nohe, v dvojici...), pri ktorých ho učiteľka vedie k uvedomovaniu si vlastného tela a jeho možností, vzťahu tela a priestoru a komponentov tvoriacich pohyb (rýchlosť, sila, smer).

Tieto činnosti majú byť postupne sprevádzané verbálnym opisom alebo reakciou na pokyn, ktorý používa výrazy ako hore/dolu, pred/za, nad/pod, vľavo/vpravo. K takejto práci je zviazaná učiteľka aj formálnym rámcom.¹³ Námety rozvoj schopností k poznaniu polohy zobrazuje tabuľka č. 7, pričom z nej implicitne vyplývajú nároky na poznanie okolitého priestoru zo strany učiteľky. Matematické alebo prírodovedné vzdelávanie posilní orientačné schopnosti o koncept miery a určovania vzdialeností, v ktorom sa objavia rôzne pomôcky na meranie, ako aj presnejší jazyk (veľký sa spresňuje na vyšší, vzdialenejší, hlbší, širší...).

¹³ Obsahový štandard: „Učiteľka vedie deti k opisu interiéru a exteriéru známych budov pričom sa zameriava na orientáciu v opisovaných budovách. Vedie deti k opisu známych trás, ktorými deti bežne prechádzajú (napríklad cesta z materskej školy na ihrisko, cesta z domu do materskej školy, cesta z domu do obchodu a pod.). Dbá na to, aby deti pri opise trasy uvádzali významné orientačné body a správne používali predložky orientácie v prostredí (pred, za, okolo, rovno, vpravo, vľavo, hore, dolu a pod.).“ (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 60).

V činnostiach, ktoré smerujú k schopnosti určiť polohu objektu, resp. popísať smer/trasu by mal pokračovať aj učiteľ primárneho vzdelávania vzhľadom na existujúci kurikulárny rámec.¹⁴ Nezaväzuje ho však vyvolávať také situácie, v ktorých je žiak vystavený gradačným úlohám na zmenu perspektívy. Doposiaľ bol vzťah medzi dieťaťom/žiakom a daným objektom jednostranný, vyjadrovaný z jeho pozície. Žiak však má popisovať polohy, vyslovovať a reagovať na pokyny, v ktorých sa vzťah medzi ním a objektom mení na reláciu. Vyžaduje sa tu pomyslené obrátenie a uvedomenie si vzájomného vzťahu. V týchto aktivitách na rozvoj priestorových relácií sa využíva najskôr vlastné telo, neskôr sa pracuje so zobrazením rôznych situácií, na ktoré sa viažu otázky/úlohy vyžadujúce operáciu vratnosti. Dieťa v materskej škole má byť vystavené úlohám na popis polohy alebo opis trasy, ale žiakovi primárneho vzdelávania to už nestačí. Potrebuje pochopiť topologickú reláciu, ktorá je základnou poznatkovou schémou nevyhnutnou na usporiadanie ďalších poznatkov z geografie. Túto formuláciu uvádza Šebková a Vyskočilová (1997a) a nasadzuje kritický tón časti, v ktorej som sľúbila, že sa k tejto téme vrátim v jednotlivých obsahoch.

¹⁴ Obsahový štandard Prvouka 1. ročník: kde, tu, tam, vpravo, vľavo, hore, dolu, vpredu, vzadu škola, školský dvor, objekty v okolí školy, adresa školy, adresa môjho bydliska; Obsahový štandard Prvouka 2. ročník: cesta do školy (Vzdelávacie štandardy Prvouka – primárne vzdelávanie, 2014, ŠPU, s. 7, 12).

Tab. č. 7: Schopnosti vedúce k určovaniu polohy

Interiér a exteriér MŠ	Blízke okolie	Od regionálneho ku globálnemu
Prvá stimulácia schopností potrebných na určovanie polohy (3/4 – 6/7)		
<p>Naučiť sa hľadať cestu v priestoroch budovy aj v areáli.</p> <p>Spoznávať polohu rôznych objektov a priestorov v budove aj v areáli.</p> <p>Všimáť si značky a symboly v interiéri MŠ, ktorými označujúce polohu, resp. smer (schody, plán pôdorysu, exit, vchod...).</p> <p>Pomocou fotografií nájsť zobrazené objekty, miesta a priestory a diskutovať o tom, čo je v ich blízkosti.</p> <p>Rozvíjať verbálnu schopnosť opísať objekt a jeho relatívnu polohu.</p>	<p>Na vychádzkach do blízkeho okolia vedieť povedať, <i>čo to je</i>, pomenovať, <i>čo tam je</i> a <i>čo je vedľa</i> prvku alebo objektu.</p> <p>Pozorovať a sledovať radenie prvkov a objektov prejdenej trasy.</p> <p>Sledovať cestu domov a k iným známym miestam na postupné vytváranie orientačného zmyslu.</p> <p>Rozoznávať značky, symboly, smerovníky v blízkom okolí označujúce polohu a smer (názvy ulíc, čísla domov, smerovníky, začiatok/ koniec obce, turistické značky).</p> <p>Rozvíjať koncept adresy, špecifické názvy ulíc.</p>	<p>Hrať sa s (plyšovou) guľou tvaru zemegule a učiť sa ju pomenovať ako svet a Zem.</p> <p>Manipulovať s nafukovacím glóbusom, rozprávať sa o tom, čo na ňom vidieť; spoznávať slová ako pevnina a more, začať pomenúvať kľúčové prvky ako kontinenty.</p>

Rozvíjanie schopností potrebných na určovanie polohy (5/6 – 8/9)		
<p>Povedať, kde sa nachádzajú prvky v triede, v čoho blízkosti sú používaním adekvátnej terminológie.</p> <p>Vysloviť aj nasledovať inštrukciu, ako sa dostať z jedného miesta v triede na iné.</p> <p>Nasledovať pokyn/ist' po trase na vyslovené miesto v exteriéri materskej školy.</p> <p>Vytvárať modely triedy/školského dvora použitím reálnych zmenšených objektov, reprezentácií objektov až po používanie farebných kusov papiera na rozloženie a umiestenie kľúčových prvkov.</p> <p>Postupne sa zoznamovať so štyrmi svetovými stranami.</p>	<p>Pomenovať rôznorodé známe prvky a miesta v okolí a povedať, čo je v ich blízkosti a ako sa k nim dostať.</p>	<p>Zoznámiť sa s rôznymi verziami glóbusu (nafukovací, pevne stojaci) vediac, že sú to modely Zeme.</p> <p>Byť schopný pomenovať a lokalizovať svetadiely a oceány.</p> <p>Postupne rozoznávať tvar Slovenska a poznať kľúčové prvky ako hlavné mesto, miesto bydliska a blízke mestské alebo vidiecke sídla.</p> <p>Postupne rozoznávať tvar Európy a polohu Slovenska na kontinente.</p> <p>Vedieť, ako vyzerá fotografia Zeme z vesmíru, čo je na nej vidieť.</p> <p>Vedieť, že existujú a pomenovať významné fyzické prvky na povrchu Zeme; že existujú iné mestá a krajiny.</p>

Zdroj: sumarizovala autorka na základe Seefeldt et al. (2014, s. 256 – 260), Catling, Willy (2018, s. 142 – 143)

Vyskočilová uverejnila viaceré štúdie, akademické aj metodické (1997a, 1997b), v ktorých poukázala na zásadnú kognitívnu operáciu; v jej spoluautorstve vznikli učebnice prvouky (2000a, 2000b, 2003), v ktorých zúročila výsledky experimentov so žiakmi a vniesla do nich potrebné podnety cez rôzne úlohy, ale slovenská didaktika vlastivedy si to akosi nevšimla. Ani v jednej z dostupných didaktík vlastivedy (Kancír, Madziková, 2003; Navrátilová, 2002; Korim et al., 1995) nie je tejto téme venovaný priestor, žiadna zo súčasných učebníc prvouky neponúka úlohy tohto typu. Pre ilustráciu, v čom spočíva podstata stimulov, uvádzam tri príklady úloh (obr. č. 2, 3, 4).

Obr. 2: Rôzne polohy tiel: vyfarbi deťom tenisku na pravej nohe zelenou farbou.



Zdroj: Wiegant, 1998

Obr. 3: Pozícia postáv a poloha objektov na rozvoj priestorových vzťahov – učebnica Prvouka, 2. ročník

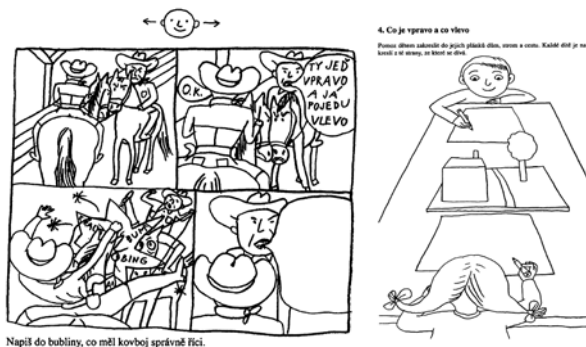
Umíš se podívat na věci z pohledu druhého?



Zkus se podívat na věci na obrázku z pohledu holčičky a potom z pohledu chlapce s míčem. Popiš jejich okolí, co je od nich vpravo, vlevo, vpředu, vzadu.

Zdroj: Vyskočilová et al., 2003, s. 11

Obr. 4: Ukázký úloh z pracovního zošita Prvouka, 2. ročník



Zdroj: Vyskočilová et al., 2003, s. 6-7

3.4 Mapová gramotnosť

Na činnosti popísané vyššie majú plynule nadväzovať tie, ktorých súvis s mapou je už priamejší. Rozvíjané zručnosti rámčuje tzv. mapová gramotnosť spojená s používaním, vytváraním, čítaním máp a náčrtov (Catling, Willy, 2018). Súčasný ŠVP uvádza, že „základnou zručnosťou, rozvíjanou v geografii, je práca s mapovými podkladmi v tlačenej a digitálnej podobe. Vedieť mapu vyhľadať, čítať, pracovať s ňou, analyzovať jej obsah a interpretovať ho, orientovať sa v nej a podľa nej v neznámom prostredí tvoria základ geografického myslenia a vzdelávania“ (Geografia – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 2). Výskum medzi vzorkou anglických detí primárneho vzdelávania ukázal, že si geografické vzdelávanie dominante asociujú s mapou ako nástrojom na nájdenie miesta alebo na vytváranie ciest (Catling, 2004).

Mapa predstavuje špecifické zobrazenie, definované formou aj obsahom. Je komunikačným prostriedkom, ktorý treba vedieť interpretovať. Táto cesta bude dlhá, ale nemožno povedať, že u dieťaťa idea mapy absentuje (Pupala, 1997). Treba sa zamerať na to, ktoré koncepty s ňou súvisiace sa uchopujú ťažšie a stanoviť body, podľa ktorých sa má napredovať a na ich základe odvodiť vhodné podporné stratégie (Wiegand, 2006). Užitočné, produktívne a efektívne aktivity nie sú vecou kreativity, ale premyslených postupov a úloh a prebiehajú súbežne v dvoch líniách. Treba vykonávať aktivity na „včasnú aktivizáciu kar-

tografických poznávacích postupov“ (Pupala, 1997, s. 327), a zároveň deti a žiakov kognitívne stimulovať „adekvátnym kartografickým materiálom“ ešte pred tým, ako porozumejú „konvenčným princípom kartografického zobrazovania“ (tamže, s. 327). Na jednej strane teda dieťa s istými mapami pracuje, na druhej strane začína mapy vytvárať.

3.4.1 Vytváranie máp

Dieťa alebo žiak tvorí produkt, ktorý nevyzerá ako konvenčná mapa so všetkými jej atribútmi, ale vytvára „mapu“ skôr, ako ju vie čítať (Mitchell, 1934). Hoci ide o náčrty skicované voľnou rukou, na propedeutické účely sa používa všeobecný pojem mapa. Pri tvorbe mapy sa musí formovať jej *tvar*, zobrazované prvky majú istú *polohu* (alfanumerický kód), sú *orientované* (svetové strany) a rozložené vo vzájomnom *priestorovom vzťahu*, prvky sú *vnorené* do tried a musia byť zobrazené proporčne vzhľadom na *mierku* (Lowes, 2008). K tomu sa pridáva porozumenie projekcii priestoru do grafického znázornenia, symbolizácia a legenda. Tieto koncepty „skryté“ v mape sa vyvíjajú v čase, ale vývoj nepostupuje v presných krokoch. Niektoré sa vyvíjajú skôr ako iné a medzi deti v rovnakom veku existujú veľké rozdiely. Niektoré sú podmienené individuálnym tempom kognitívneho vývinu, niektoré životnými skúsenosťami dieťaťa alebo „len“ potrebnou prácou v edukačných aktivitách materskej a základnej školy.

Modely a trasy

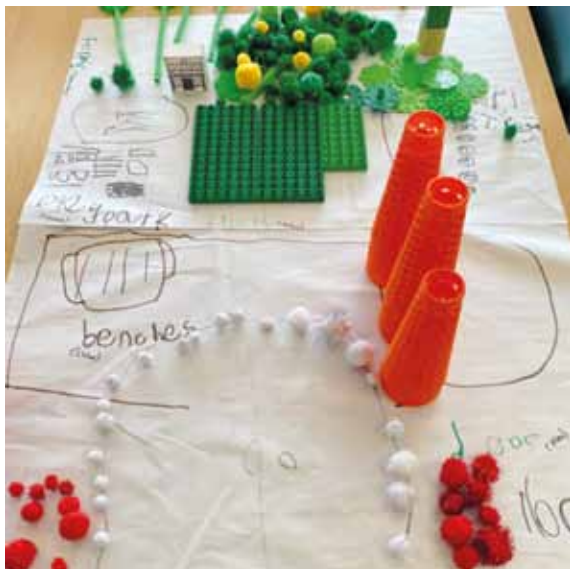
Ako je uvedené v tabuľke č. 6, v materskej škole je možné začať najskôr konštruovať interiér, školský dvor alebo obľúbené miesto¹⁵ vytváraním zmenšených modelov použitím trojrozmerných objektov (Sobel, 1998). K modelu je možné pripojiť príbehy o ľuďoch, ktorí tam žijú, aké budovy potrebujú, kde najlepšie ich umiestniť. Povzbudzovať deti k tomu, aby rozšírili model o prvky, ktoré podporia ich predstavivosť (letisko, železničný terminál, priemyselná zóna, zoologická záhrada, farma, zábavný park) (Wiegand, 2006). Počas samotného konštruovania sa neustále reflektuje poloha prvkov a ich vzájomných vzťahov, čím si dieťa buduje schopnosť reprezentácie priestoru (Davis, Hyun, 2005). Príkladom takejto činnosti môže byť produkt na obr. č. 5.

Ďalšou rozvíjajúcou stratégiou, ktorá prispieva k rozvoju mapovej gramotnosti, je vizualizácia cesty, resp. vytváranie mapy trasy. Môže ísť o známú cestu domov alebo učiteľkou zámerne vybraný úsek v blízkosti MŠ. Tiež je možné zaznamenať trasu z čítaného príbehu (pozemná, vodná, vzdušná cesta) fyzickou manipuláciou s rekvizitami (napríklad vtlačaním špendlíkov do nástennej mapy) (Loves, 2008).

Vytváranie mapy istej trasy musí byť podmienené tým, že ju dieťa fyzicky prejde s cieľným zame-

¹⁵ V anglickom jazyku sa objavujú na označenie týchto máp výrazy *meaningful map* alebo *affective map*.

Obr. č. 5: Príklady detských máp



Zdroj: Owens, 2022, s. 41

raním sa na rôzne prvky. V časti, ktorá sa venovala geografickým spôsobilostiam sa téma pohybu a práce v teréne už objavila. Vychádzky do okolia neprinášajú benefity len v kontexte fyzickej aktivity, duševného oddychu, vyvárať proaktívnych postojov k prírode alebo vyvolávajú dojem zážitkového učenia, ale rozvíjajú priestorové myslenie. Geist (2016) uvádza, že vychádzka buduje mentálny súradnicový systém. Vždy, keď sa dieťa otočí alebo odkazuje na orientačný bod, buduje si svoju schopnosť mapovania. Keď sa snaží vysvetliť, ako sa dostať z jedného miesta k inému, konštruuje si svoj dvojrozmerný súradnicový systém. Vychádzka nie je len prechádzkou, ale aktívnym učením: dieťa objavuje, skúma, pomenúva prírodné aj umelé prvky, zaznamenáva ich, počíta.

Pri samotnej tvorbe mapy sa po zrealizovanej vychádzke ponúkajú variabilné metódy a prostriedky, ktorých kombináciou je možné aktivitu dieťaťa gradovať podľa preukazovaných schopností. O realizovanej aktivite s päť až šesťročnými deťmi referuje Owens (2022): s mapami, ktoré boli vytvorené na papieri sa trieda vrátila späť do terénu s cieľom poobzerať sa a porovnať mapy so skutočnosťou. Deti sa prekrikovali v pomenovaní prvkov, ktoré si zapamätali a pôvodne zakreslili do svojej mapy. Niektoré deti pridávali po návrate do triedy do svojich máp ďalšie prvky.

Pod výkonovým štandardom podoblasti *orientácia v okolí* „opisuje známe trasy na základe orientačných bodov“ je možné hľadať viac podporných sti-

mulov ako len zámer uvedomenia si „významu tvorby plánu“ (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 61).

Trasu, ktorú dieťa/žiak pozná a chodí ňou často, je cesta z domu do predškolského/školského zariadenia. Tvorba tejto mapy je produktívnou aktivitou, najmä zdôraznením situácie užitočnosti pre spolužiaka, ktorý podľa by podľa nej mal trafiť do školy. Deti vo veku piatich rokov úlohu rozumejú a rozumejú aj niektorým aspektom zobrazenia, aj keď obmedzene. Ich produktom je čiara priamo spájajúca tieto dve miesta tzv. topologickou reprezentáciou (Palmer, Birch, 2004). Niekedy to nemusí byť len rovná čiara, ale je bez orientačných bodov alebo križovatiek. Postupne sa pridávajú aj orientačné body a indície, avšak pre orientáciu nezainteresovaného nie sú veľmi užitočné. Kvety nie sú stabilným orientačným bodom, napriek tomu stimulujú schopnosť popísať trasu pre orientáciu pre niekoho iného. Výrazný progres (ukážky v obrázku 6) je viditeľný už vo veku ôsmich rokov, keď žiak pridáva precízne premyslené prvky slúžiace ako navigačné body (križovatky, budovy iné ako domov, škola). Komplexný a reprezentačne adekvátny produkt vytvorí deväťročný žiak, pričom v mnohých prípadoch pridáva aj legendu (Thommen et al., 2010).

Na tieto aktivity podľa viacerých odborníkov (Thommen et al., 2010; Davis, Hyun, 2005; Palmer, Birch, 2004) nie je nikdy príliš skoro, avšak naše očakávania nemajú byť príliš ambiciózne, tak ako som uviedla pri tematizovaní svetadielov. Vytváranie

mapy sveta som spomenula vyššie pri geografických konceptoch, ale tieto činnosti sú súčasťou mapovej gramotnosti a vytvárania máp.

Obr. č. 6: Trasa škola – domov, 5 a 8 rokov



Zdroj: Thommen et al., 2010

Vertikálny pohľad

V stimuloch popisovaných doposiaľ sa z hľadiska uchopovania mapy ako formálneho grafického záznamu rozvíjalo najmä vedomie polohy a vzájomných priestorových vzťahov. Pri tvorbe mapy sveta sa objavuje tvar a operácia inklúzie. Na rade sú aktivity, ktoré stimulujú projekciu priestoru do grafického znázornenia vertikálnym pohľadom. Touto závažnou zmenou vo vnímaní priestoru „zhora“ sa zaoberal Pupala ešte v roku 1994, kde už vtedy upozornil, že

„stratégia oznamovacích viet“ (1994, s. 21) nepostačuje. Pohľad zhora sa uvádza na vyučovaní v súvislosti s témou tvorby plánu. Dodnes platí, že sa objavuje v učebnici vlastivedy pre tretí ročník „len“ verbálny popis typu (Dudášová et al., 2018, s. 16):

„Plán je zakreslenie menšej časti územia. Pri pohľade na krajinu zhora, napr. z lietadla, sa obraz krajiny podobá plánu. Budovy zhora vyzerajú ako malé štvorce a obdĺžniky. Polia, lesy, lúky a parky vyzerajú ako veľké zelené plochy (...)“.

Druhá dotovaná učebnica, ktorá sa v škole objavuje, neponúka definíciu plánu, ale vyzýva žiaka, aby nakreslil plán stredu svojej obce (Kožuchová, Matušková, 2018). Pupala (1994) prerozprával žiakom motivačný príbeh o vtákovi, ktorý letí nad domom žiakov a požiadal o grafické stvárnenie. Žiaci po chvíli váhania formulujú závažné a problematické vyjadrenie „to sa nedá!“. Verbálna inštrukcia ani príbeh nepostačujú na to, aby žiak zmenil perspektívu. Žiak potrebuje skúsenosť vertikálneho pohľadu „nacvičiť“. Pupala ponúkol vhodné stimuly a činnosti, ktoré konečný efekt „aha“ umožnia. Ak som vyjadrila negatívne hodnotenie slovenskej didaktiky vlastivedy, ktorá nevyťažila potenciál z českej skúsenosti, na tomto mieste je moje hodnotenie ešte prísnejšie. Na dvoch stranách učiva o pláne z platných učebníc vlastivedy (Dudášová, 2018a, 2018b; Kožuchová, Matušková, 2018; Nogová, Zvončeková, 2017) nie je využitá ani slovenská skúsenosť stará takmer 30 rokov. Absolútne neakceptuje fenomén individuálnej konštrukč-

nej genézy predstáv o pojmoch a udržuje naďalej verbalizmus a formalizmus, keď žiak vysloví hoc aj svoju definíciu plánu, avšak nie je trénovaný v postupnej projekcii priestoru do roviny.

Stimuly, ktorým má byť žiak vystavený, nemusia byť prítomné len vo vlastivede alebo počas povinného vyučovania. Žiak má začať pozorovaním každodenných predmetov alebo geometrických telies z viacerých uhlov pohľadu, ich zobrazovaním cez spätný projektor a následnou identifikáciou podľa tieňa na plátne (niekedy majú úložné miesta predmetov predkreslené obrysy, podľa ktorých sa kladú alebo vešajú na miesto) a aj manipuláciou s nimi (obrázok č. 7).

Počas terénnej vychádzky je možné sledovať okolie podľa možnosti z vyvýšenej budovy (schodiska)

Obr. č. 7: Ukážka z platnej českej učebnice Prvouky, 3. ročník

Sestavujeme plán třídy



Věci vypadají z různých pohledů různě. Plány a mapy vycházejí ze vzhledu předmětů a území, na které se díváme shora.

Zdroj: Dvořáková et al., 2020, s. 6

alebo z miesta na kopci (vlastivedné učivo horizont). Následne je vhodné začať predmety zakresľovať tak, ako ich žiak vidí zhora, napr. stojac na stoličke. Postupnou gradáciou sa dostane až k nákresu školskej triedy, ku hľadaniu pozícií a ciest v pláne. Žiak vyznačí svoju polohu, nákresy sa zozbierajú a náhodne preozdedia. Spolužiak musí identifikovať nové miesto, resp. tvorca plánu (je vítané používať len papier a ceruzu pre potlačenie prirodzenej tendencie výtvarného spracovania).

O úroveň vyššie sa vyžadujú podobné úlohy v nesúhlasne orientovanom otočení. Wiegand (2006) pre náročnosť tohto skoku odporúča využiť detský koberec s motívom mesta v šikmom zobrazení ako istej reprezentácie mapy. Jedno z dvojice detí dáva pokyny k pohybu („odboč doľava“, „choď rovno“, „choď druhým doprava“) a druhé „jazdí“ na modeli vozidla. Úlohy môžu sledovať nájdenie najrýchlejšej trasy medzi dvoma miestami, resp. najekonomickejšej trasy viacerými zastávkami. Najskôr sedí dvojica detí na rovnakej strane koberca (majú rovnakú orientáciu), neskôr sa navigátor posadí oproti (mentálna rotácia). Tiež je možné zaviesť orientáciu cez svetové strany (text nižšie) a vnímať ich konštantnosť bez ohľadu na to, kde žiaci sedia.

Vhodné prostriedky, ktoré umožnia postúpiť z plánu triedy/školského dvora k tvorbe plánu obce sú trojrozmerné predmety (škatuľky, kocky), reprezentujúce reálne umiestnenie objektov v časti obce a ich prekresľované pôdorysy (obrázok č. 8). K nim

Obr. č. 8: Ukážka z platnej českej učebnice Prvouky, 3. ročník



Zdroj: Dvořáková et al., 2020, s. 8

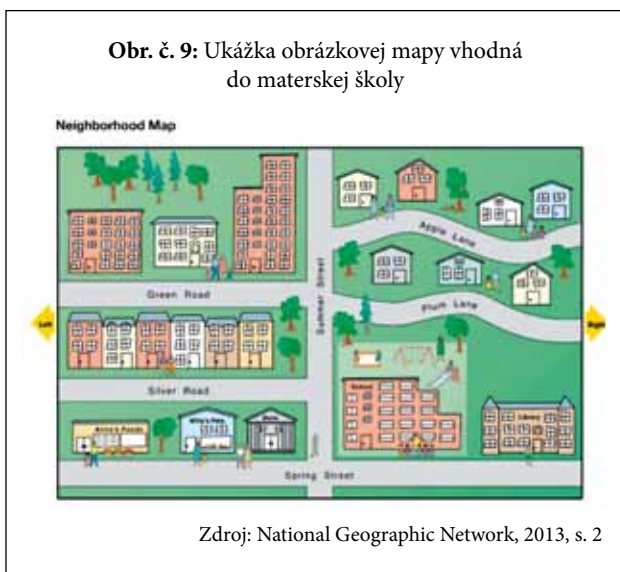
je možné priradovať adekvátne symboly, piktogramy aj legendu (text neskôr). Táto fáza vytvárania plánov vyžaduje systém premyslených krokov s adekvátnou a veľkorysou časovou dotáciou. Preskočenie krokov a domnelé urýchlenie cesty je zanedbaním systematického učenia, ktoré je veľmi náchylné na tvorbu formalizmov.

3.4.2 Interpretácia mapy

Plán časti obce ako konečný produkt činnosti žiaka je možné konfrontovať s reálnym zobrazením, resp. leteckou snímku vďaka dostupným elektronickým aplikáciám. Zobrazovanú plochu je možné priblížiť aj oddialiť až na úroveň obrysových hraníc Slovenska.

Tvorba mapy sa prelína s aktivitami, cez ktoré sa postupne rozvíja slovná zásoba aj schopnosti potrebné na interpretáciu mapy do tej miery, ktorá je pre žiaka primárneho vzdelávania prístupná. Súbežne s tvorbou vlastnej trasy alebo plánu pracuje dieťa a žiak s rôznorodými plánmi a mapami. Najskôr sa používajú rôzne obrázkové, ikonické mapy a panoramatické zobrazenia (Mohan, Mohan, 2013, napr. obrázok č. 9). Sú akýmsi medzistupňom medzi fotografiou a konvenčnou mapou a pomáhajú žiakom vnímať súvis medzi horizontálnym a vertikálnym zobrazením okolitého priestoru. Zobrazenia na obrázkových mapách môžu byť nielen frontálne, ale aj trojrozmerné, zachytávajúce budovy a významné orientačné body.

Obr. č. 9: Ukážka obrázkovej mapy vhodná do materskej školy



Zdroj: National Geographic Network, 2013, s. 2

Pomáhajú im lepšie porozumieť mapám a nerozvíjajú tak negatívne postoje k nim (Mackintosh, 2010). Preto sa odporúča pracovať s plánmi nákupných centier či zoologických záhrad, mapkami z turistických informačných kancelárií alebo aj s mapou liniek MHD (Bridge, 2010).

Veľmi produktívnym nástrojom na rozvoj mapovej gramotnosti sú letecké snímky. Letecká snímka je robená buď v šikmom, alebo kolmom uhle. Na šikmej leteckej snímke sú prvky identifikovateľné ľahšie, ale uhol zachytené objekty skresľuje. Dieťa vo veku štyroch rokov dokáže identifikovať najmenej dva prvky (dom, strom, cesta) (Sowden et al., 1996) a tiež trasu medzi dvoma objektami simulovaným pohybom vozovku na

takto vytvorenej leteckej snímke. Produktívnejšie je, ak ide o zobrazenie jeho okolia a ak je snímka farebná (Blaunt, et al., 2003). Väčšina päťročných detí nedokáže odpovedať na otázku, kde sa nachádza fotograf, ktorý zachytáva túto snímku (Plester et al., 2002).

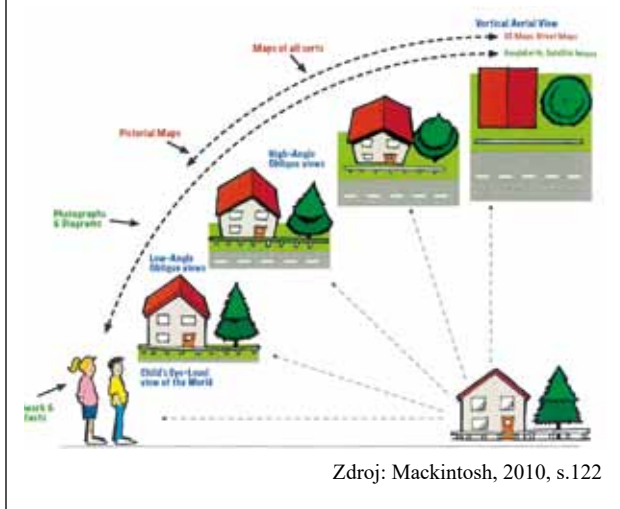
Na kolmej leteckej snímke sú ľahšie identifikovateľné tvary a veľkosti a nedochádza na nej k skresleniu. Žiak tak môže sledovať bodové, líniové, plošné prvky, obkresľovať ich a porovnávať s mapou. Identifikuje prvky, ktoré sú zobrazené na leteckej snímke, ale nie na mape a naopak (Wiegand, 2006). Letecké snímky sú prostredníkom medzi reálne videným pohľadom žiaka a abstraktných svetom kartografa (Mackintosh, 2010).

Pri tvorbe mapy aj pri práci s hotovou mapou sa postupne žiakovi umožňuje pohľad od horizontálnej perspektívy cez menší uhol, šikmé zobrazenie až k vertikálnemu pohľadu (obrázok č. 10). Potom sú mapy čoraz abstraktnejšie, zobrazujú väčšie územia alebo výskyt rôznych špecifických javov a aj žiak vo verbálnom prejave používa všeobecnejšie pojmy (továrne a priemyselný areál; dom a obytná zóna; rieky, prítok a povodie; hora a pohorie) (Wiegand, 2006). Avšak v istom bode cesty z obrázku č. 10 treba vniesť do interpretácie mapy jej ďalšie koncepty.

Svetové strany a alfanumerický kód

Ako sme už uviedli, používanie, porozumenie a interpretácia mapy vyžaduje zručnosť určiť polo-

Obr. č. 10: Koordinácia medzi používaným zobrazením a progresom v poznaní



hu prvku na mape, resp. trasu, ktorou ísť. Jednou z možností na určenie polohy je tzv. alfanumerický kód, ktorý používali už starí Gréci. Písmená popisujú vertikálne stĺpce a čísla horizontálne riadky, čím vzniká súradnicová sieť s označením príslušného štvorca. Použitie tejto jednoduchkej mriežky sa trénuje už v materskej škole v matematických úlohách a v zabudnutej hre „loďky“. Jej aplikáciu nájdeme v mapách dostupných v turistických kanceláriách alebo tabuliach pre návštevníkov rôznych miest (zoo, nákupné centrá, lyžiarske strediská) s jasným „stojíte tu“.

Určovanie smeru sa môže diať aj rozlišovaním svetových strán. Tento koncept sa môže uviesť ešte skôr, ako dieťa vytvára alebo pracuje s mapou, avšak žiak musí používať pravú a ľavú stranu s veľkou istotou (Bridge, 2010). Používanie svetových strán v súvislosti s mapou je kognitívne náročnejšie ako len ich určovanie v teréne. Na začiatok je dôležité premyslieť spôsob, akým sa svetové strany do vyučovania uvedú, pretože ich používanie v bežnom živote nie je také časté ako v špecifických profesiách alebo záujmoch. Ako poloha slnka vplýva na náš každodenný život? V ktorých triedach svieti slnko ráno a v ktorých poobede? Akým smerom uprednostňujú záhradkári orientáciu záhrady? Ovplyvňuje orientácia domu jeho trhovú hodnotu? Prečo lišajníky a machy rastú viac na severných stranách stromov? Prečo sú kresťanské kostoly väčšinou orientované na východ a západ? (Wiegand, 2006)

Vyučovanie sa však nemá sústrediť len na úlohy, ktoré utvrdzujú poznanie názvov hlavných a vedľajších strán a určovanie smeru pohybom na obrázkoch. Tým aktivizujúcim prvkom má byť práca s kompasom a identifikácia smerov v teréne, pretože žiak potrebuje pochopiť, že svetové strany sa vzhľadom na jeho meniacu sa pozíciu nemenia. Obrázky v učebniach, ktoré zobrazujú situáciu určovania severu na obed, môžu viesť k tomuto mylnému pochopeniu (dieťa na nich vždy stojí čelom k tieňu). Po sérii činností môže byť smerová ružica nakreslená v každom rohu na školskom dvore (Catling, Willy, 2018) alebo na dlážke v triede a pozorovaním reál-

nych zmien (slnko, tieň) je možné podporiť pochopenie azimutu.

Spojenie s mapou/plánom vyžaduje vedomie, že ich horné okraje smerujú na sever (konvencia platná od 16. storočia). Ako plán v teréne správne orientovať? Zložitejšou úlohou je pokus o náčrt vlastnej triedy tak, aby jeho okraj smeroval na sever. Na mape sveta ide o pochopenie vzťahu, ak sa cestuje na západ, prichádza sa z východu a západný vietor fúka zo západu.

Symbolizácia a legenda

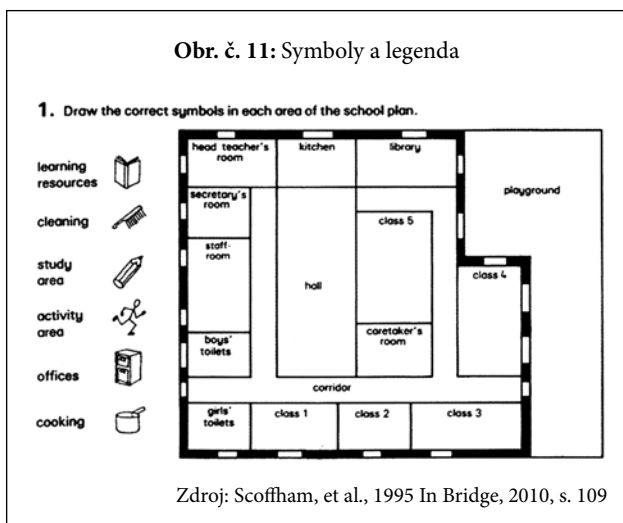
Mapy a plány zobrazujú rôznorodé prvky, na rozlíšenie ktorých treba poznať význam symbolov. K už zaužívaným kartografickým konvenciám sa dieťa a žiak dostáva postupnou cestou, pretože najskôr musí rozumieť významu používania zástupného znaku, potom dôvodu pre voľbu daného znaku a až potom sa učí konvenčné znaky pre polohopis.

Dieťa materskej školy má skúsenosť s existenciou symbolov, ale treba na ne upriamovať pozornosť a učiť sa ich identifikovať. Skrine a vešiaky nie sú označené jeho menom, ale znakom, znaky počasia sú na nástenke, znaky sú na dverách, na stenách (požiarne symboly, únikové východy), na uliciach (zelený kríž na lekární). Červená je na semafore aj na kohútiku, dopravné značky majú piktogramy (deti ako reprezentácia školy alebo ihriska) (Wiegand, 2010), rozpoznávanie slovenského znaku je súčasťou obsahového štandardu.

Pri tvorbe máp vedľa prísť s vlastnými námetmi, ale sústredia sa viac na výtvarnú stránku symbolu ako na vhodnú reprezentáciu (Myers, Liben, 2008), preto má učiteľka zdôrazňovať taký výber, aby ho mohli od-kódovať aj iní „čitatelia mapy“ (Catling, Willy, 2018). Naopak, existujúci ikonický symbol sa niekedy môže zdať bez problémový, avšak ako zistil Wiegand (2000), treba si u detí/žiakov vždy overiť, čo si pod ním predstavujú. Na mape Veľkej Británie bol vedľa mesta Birmingham umiestený obrázok červeného auta. Odpovede boli prekvapivo rôznorodé („tam je veľa áut“, „je tam zápcha“, „je tam parkovisko“, „tam si kupuješ auto“, „tam majú radi červené autá“) a veľmi málo detí odhalilo pôvodný zámer tvorcu mapy na označenie miesta výroby áut.

Symbyoly reprezentujú objekty, ktoré nemusia vyzerať rovnako. Poštová schránka môže byť voľne stojaca konštrukcia alebo malá schránka, ale všetky tieto „miesta“ na listy sú na mape znázornené rovnakým symbolom (obálkou). Žiaci potrebujú klasifikovať javy, aby pochopili, že rôzne objekty môže reprezentovať jeden symbol (napríklad obrázky obchodov je možné kategorizovať na tie, ktoré predávajú jedlo, oblečenie, obuv, knihy, papiernictvo) (Wiegand, 2010) a priradovať im spoločný symbol. Jednou z vhodných úloh je ukážka na obrázku č. 11, keď žiak pridáva vhodné symbyoly do existujúcich plánov, kde už je prítomný aj koncept legendy.

Obr. č. 11: Symboly a legenda



Mierka mapy

Podobne ako v prípade vertikálneho pohľadu, aj pri koncepte mierky je dôležité žiaka konfrontovať s úlohami, ktoré mu umožnia porozumieť tejto kartografickej konvencii. V štandardoch vlastivedného učiva sa objavuje požiadavka odmerať podľa grafickej mierky vzdialenosti na mape (Vzdelávacie štandardy Vlastiveda – primárne vzdelávanie, 2014). Takto formulovaný výkon vyžaduje priložiť danú mierku ako pravítko k dvom bodom, odčítať reálnu dĺžku a následne ju vynásobiť na získanie vzdialenosti. Jednoducho vzaté, ide o matematickú úlohu. Mierka mapy je však komplexnejší koncept a domnievam sa, že snaha propedeutickej geografie by mala smerovať k porozumeniu, akým spôsobom a na aké účely sa

mapy zmenšujú, porovnávať rovnaké zobrazenia na mapách rôznych mierok a následne odkódovať šifru tvorcu mapy, ktorou je jej mierka.

V matematicky ladených edukačných aktivitách deti merajú rôznymi meradlami a jednotkami miery (dľaň, krok, predmet) reálne aj nakreslené objekty (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie, 2016). Vhodné je pridať aj meranie dostupných vzdialeností, pretože rozvíjanie zložitého konceptu mierky predpokladá rozvíjanie zmyslu pre štandardné vzdialenosti (Wiegand, 2010). Okrem toho je na úrovni materskej školy možné poukázať na nutnosť kreslené objekty zmenšovať, resp. porovnávať reálne objekty a hračky (autá, lode, nábytok pre bábiky). Dostupný je aj glóbus, kde sa pozornosť sústreďí na hlavné tvary a oblasti ako kontinenty a oceány, pričom deťom v predprimárnom vzdelávaní je možné začať predstavovať aj ich názvy (Catling, Willy, 2018).

Na úrovni primárneho vzdelávania sa uvádzajú konvenčné jednotky a meradlá, žiak vie premeniť jednotky na úrovni prirodzených čísel (predpoklad pre prácu s numerickou mierkou mapy, nie je už súčasťou primárneho kurikula). V teréne treba rozvíjať odhad vzdialenosti medzi miestami (potreba vidieť, koľko je desať, sto metrov, podľa možnosti kilometer) a potenciálny čas príchodu na miesto v závislosti od zvoleného spôsobu dopravy (chôdza, beh, bicykel, auto...). Na geometrii sa v štvorcových sieťach zmenšujú a zväčšujú objekty, čo je skvelý začiatok na prenos zmenšenia reálneho objektu (školská lavica, následne

pôdorysu triedy) na papier s postupným odkazom násobku zmenšenia. Zmenšenie vo verzii mapy sa iniciuje náčrtom ihriska/školského dvora, kde je možné sa sústrediť na vzdialenosť vybraných objektov a následnú konfrontáciu so satelitným zobrazením a prepočítaním vzdialenosti. Potom je vhodné porovnávať letecké snímky alebo mapy rôznych mierok toho istého miesta aj formou vlastnej práce s aplikáciami ako *Google Earth*, *mapy.cz*.

Vrstevnica

Posledným konceptom, ktorý nebol pri charakteristike mapy spomínaný, sú vrstevnice ako čiary spájajúce na topografickej mape body s rovnakou nadmorskou výškou. Porozumie tomuto systému zobrazovania nepatrí k základným a nevyhnutým zručnostiam, napriek tomu sa chcem o ňom zmieniť. V súčasnom obsahu vlastivedy nie sú vrstevnice uvedené explicitne, ale v minulosti boli súčasťou primárneho vlastivedného poznávania. Na prvý pohľad ide o zložité zobrazenie, avšak experimentálne vyučovanie presvedčí o opaku, ak sa zvolí vhodný postup. Učivo o vrstevniciach má v sebe potenciál terénnej výuky a aj počas pobytu v triede sú žiaci nútení aktívne pracovať, čo sami veľmi oceňujú.

Vhodnosť vyučovania vrstevníc vo štvrtom ročníku zdokumentovali študentky učiteľstva pre primárne vzdelávanie v dvoch diplomových prácach (Babečková, 2022; Sáčková, 2023). V oboch prípadoch využili potenciál okolitého terénu, takže najskôr žiaci vystú-

pili na reálny kopec, všímajúc si jeho tvar a reliéf okolitého prostredia. Zároveň umiestňovali v istých rozstupoch palice a diskutovali o náročnosti výstupu medzi jednotlivými úsekmi. Následne v triede (oba pokusy boli realizované v zime a snehu, takže pokračovať vonku nebolo možné) modelovali z plastelíny približný tvar navštíveného kopca a rezali jednotlivé vrstvy podľa inštrukcie na interaktívnej tabuli. Postupné obkresľovanie vrstiev sprevádzala diskusia o smerovaní tejto činnosti, následne žiaci konfrontovali fotografie z terénu s modelom a s vlastným náčrtom a odhaľovali vzťahy a súvislosti medzi strmosťou terénu a hustotou vrstevníc. Súborom cvičení si študentky overili porozumenie zobrazeniam a žiaci mali možnosť nakoniec pozrieť si aj náročnejšiu turistickú mapu (obrázok č. 12).

Študentky nenarazili počas svojho vyučovania na žiadne kognitívne prekážky, ktoré by znemožnili učiť tému vrstevníc ako súčasť špecifických máp. Tento postup sa na primárnom stupni realizuje ľahšie vzhľadom na organizáciu vyučovania (využitie hodiny telesnej výchovy) a geografia vyššieho ročníka môže prezentovať zložitejšie mapy, zavádzať úlohy s prepočtami nadmorských výšok a vyžadovať príslušné definície spojené nielen s výškopisom.

Propedeutické vyučovanie geografickej časti vlastivedy sa týka viacerých kľúčových oblastí a tém geografie, avšak najviac času a systematickej práce treba venovať mapovej gramotnosti. Už deti, neskôr žiaci, by mali byť povzbudzovaní k vizualizácii priesto-

Obr. č. 12: Záznam z vyučovania vrstevníc, 4. ročník



Zdroj: Sáčková, 2023

Tab. č. 8: Postupne sa vynárajúca mapová gramotnosť

	Poloha	Reprezentácia	Vzdialenosť/ veľkosť	Perspektíva	Tvorba mapy	Používanie mapy	Poznanie z mapy
3/4 – 5/6	Nasleduje a dáva pokyny: hore/dole, vpravo/vľavo vzadu/vpredu.	Používa vlastné symboly na naivných mapách	Používa pojmy na určenie relatívnej veľkosti a vzdialenosti: väčší/menší, kratší/dlhší. Vie, že niektoré miesta sú ďalej ako iné.	Pozera zhora na rozmiestnenie v modely. Pôdorys plánu kreslí okrúhly.	Kreslí obrázkové mapy imaginárnych miest alebo miest z príbehov.	Rozpráva o vlastnej obrázkovej mape. Rozpráva o prvkoch v triede a na školskom dvore.	Referuje o kontinentoch, moriach a názvoch miest na glóbose a mape.
5/6 – 7/8	Začína používať slovnú zásobu na orientáciu a určenie polohy. Vie povedať, ktorým smerom je sever, juh, východ, západ a na ihrisku vie používať kompas.	Vie, že symbol na mape niečo znamená. Používa vlastné aj spoločne triedou vytvorené symboly na jednoduchej mape. Začína si uvedomovať, že mapy potrebujú legendu.	Začína párovať rôzne územia na mapách rôznych mierok a na glóbose. Vie zmenšovať objekty v štvorcovej sieti v pomere 1:2, atď. Vie, že priblížením cez „zoom“ vidí menšiu plochu a viac detailov.	Začína sa rozvíjať vertikálny pohľad, pozerá zhora na objekty pre nakreslenie plánu. Sleduje prvky na šikmej aj vertikálnej leteckej snímke.	Kreslí mapy a používa symboly zobrazujúce vymyslené aj reálne miesta a trasy.	Identifikuje prvky v okolí. Nasleduje trasu. Používa plán. V jednoduchom atlase a glóbose nájde oceány, kontinenty a iné prvky. Porovnáva mapu sveta s glóbusom. V aplikácii vie používať „zoom“ na priblíženie a oddialenie mapy.	Pomenúva krajiny/moria na glóbose a mape sveta. Ukáže na stolnej alebo visiacej mape Slovenska hlavné prvky (jazerá, rieky, mestá, miesto bydliska).

7/8 - 9/10	Používa alfanumerický kód. Vie inštruovať pohyb cez 8 svetových strán. Začína určovať tropické pásma, rovník a polárne kruhy.	Artikuluje potrebu štandardizovaných symbolov a legendu. Z rôznych máp a atlasov dekoduje informácie na základe symbolov.	Diskutuje o vzdialenostiach a veľkostiach malých a veľkých území na mapách. Vie spárovať obrysy ohraničení na mapách rôznych mierok. Vie odhadnúť vzdialenosť na základe grafickej mierky. Vie vypočítať niektoré vzdialenosti na základe grafickej mierky.	Obkresluje tvary prvkov z vertikálnej leteckej snímky. Nakreslí náčrt mapy z vertikálnej perspektívy.	Kreslí mapu krátkej trasy s prvkami v správnom poradí. Kreslí mapu s dodržaním základných proporcií.	Nasleduje trasu na pripravenej mape. Diskutuje o prvkoch na mape a akým spôsobom sú zobrazované.	Identifikuje prvky na šikmej aj kolmej leteckej snímke a na mape veľkej mierky. Pokračuje v lokalizovaní prvkov na mape Slovenska a začína pracovať podobne aj na mape Európy a sveta.
------------	---	--	--	--	---	---	---

Zdroj: Spracované podľa Catling, Willy, 2018; Owens, 2022; Owens, 2016

rových informácií vytváraním aj používaním máp. Mapová gramotnosť sa rozvíja vhodnými aktivitami, ktoré sa líšia náročnosťou, čím napomáhame rozvoju priestorovej predstavivosti (Zisi, Aikaterini, 2022). Gradačné operačné cvičenia a aktivity sa však majú realizovať ruka v ruke spolu s pobytom v teréne. Nielen pre špecifický vek detí a žiakov, ale najmä preto, že reálne poznávanie okolitého prostredia je bytostnou podstatou geografického vzdelávania. Táto kombinácia by mala uspokojiť kritikov transmisijného vyučovania aj kritikov bezobsažných kompetencií. Žiak

počas vyučovania aktívne participuje a postupne s nárastom veku rozvíja rôzne typy schopností (prehľad tabuľka č. 8).

3.5 Potenciál geografického vzdelávania

Geografické vzdelávanie je v rôznej koncentrácii prítomné v kurikule už od predprimárneho vzdelávania. Moju snahou bolo ukázať komplexnejší pohľad na možnosti tohto vzdelávania, pričom najrozsiahlejšiu časť textu som venovala oblasti rozvíjania mapovej gramotnosti. Túto oblasť vnímam ako najzásadnejšiu v kontexte naplňovania propedeutickej funkcie vlastivedy. Bez ohľadu na to, čo prvouku alebo vlastivedu v budúcnosti čaká, táto oblasť bude ich súčasťou vždy a myslím si, že práve ona sa potrebuje didakticky rozvíjať najviac, ako už bolo uvedené. Potrebný rozvoj a jej skvalitnenie nie je závislé od politických rozhodnutí a reforiem, ale od odborníkov produkujúcich poznanie, z ktorého benefituje školská prax – tvorcovia učebníc aj učitelia. Tieto dve skupiny nemôžu suplovať prácu odborového didaktika. Z poctivej propedeutickej prípravy žiaka v primárnom vzdelávaní môže čerpať sebavedomie nielen príslušný predmet primárneho vzdelávania, ale aj neskoršia geografia vo vyšších ročníkoch.

Sebavedomie a zaslúžený status by mohli byť posilnené aj zmenou obsahu. Táto téma je medzi geografmi propagovaná, pretože encyklopedicky a popisne poňaté vyučovanie na báze regionálnej

geografie (Knecht, Hofmann, 2013; 2020) podľa nich ústi do značnej defenzívy geografického vzdelávania (Svobodová, Spurná, Knecht, 2020). Slabý dôraz na súvislosti, vysvetlenia alebo rozvoj kritického myslenia kritizujú aj viacerí odborníci skúmajúci učebnice geografie v zahraničí; preferencia fyzickej geografie pred jej humánnymi aspektami so zdôrazňovaním triviálnych faktov bránia rozvoju geografického porozumenia a myslenia (Brophy et al., 2013).

Ak som v úvodných častiach naznačila možnosť rozšírenia obsahov o ďalšie socio-humanitné disciplíny, tak apel na „modernizáciu“ obsahu sa dá formulovať aj pre samostatnú geografickú zložku prvouky a vlastivedy. Táto zmena však už nie je v rukách didaktikov, pretože sa týka koncepcnej úrovne štátneho kurikula a rámcového učebného plánu. Vlastivedná koncepcia, ktorej základy by nestáli na regionálnom poňatí by bola schopná rozvíjať u žiaka komplexnejšie spôsobilosti vrátane postojových a hodnotových. Mnou vyššie formulovaná kritika o mocenskej nerovnováhe by sa mohla oslabiť alebo by dokonca stratila opodstatnenosť. Pre ilustráciu bohatšieho vnímania geografického poznávania priestoru blízkeho okolia uvádzam tri námety na vyučovanie od Catling a Willy (2018, tabuľka č. 9). Tieto príklady sa týkajú tém, ktoré nájdeme v súčasnej prvouke a vlastivede, avšak cez odporúčané činnosti je vidieť, že sa v nich sledujú iné ciele ako „len“ „orientovať sa v budove školy“, „opísať cestu do školy“, „ovládať základné pravidlá bezpečnosti na ceste“ (Vzdelávacie štandardy Prvouka – primárne vzdelávanie, 2014).

Tab. č. 9: Príklady námetov geografického vzdelávania primárneho vzdelávania

Téma	Prieskumné otázky	Možné činnosti
Využitie našej školy	Kto využíva našu školu, na aký účel, kedy a prečo? Aké druhy činností sa tu vykonávajú? Dajú sa urobiť zmeny a vylepšenia?	<p>Pozorovať, kto používa školskú budovu a areál počas školského dňa a čo robí.</p> <p>Viesť rozhovor (alebo použiť dotazník) so žiakmi a zamestnancami o tom, akú prácu a aktivity vykonávajú, kde a kedy.</p> <p>Preskúmať, kto a na aký účel využíva budovu a pozemok mimo vyučovania.</p> <p>Vytvoriť rozvrh, ako sa využíva škola počas dňa a týždňa, počas polroka a sviatkov.</p> <p>Identifikovať výhody používania, ako aj možné obmedzenia.</p> <p>Výsledky zistení prezentovať riaditeľovi školy.</p>
Odpadkové koše v okolí školy	Kde sú situované odpadkové koše? Prečo sú na tomto mieste? Aký je rozsah ich používania? Sú na správnych miestach? Môžu byť lepšie umiestnené?	<p>Diskutovať o používaní odpadkových košov.</p> <p>Zmapovať polohu a diskutovať o dôvodoch, prečo sa nachádzajú tam, kde sú.</p> <p>Sledovať a zaznamenávať vyhadzovanie a používanie odpadkových košov. Je ich použitie efektívne?</p> <p>Diskusia o nakladaní s odpadkami, používaní nádob a ich umiestnení.</p> <p>Navrhnuť užitočnejšie umiestnenie odpadkových košov a vysvetliť, prečo sú zmeny potrebné.</p>

<p>Cestovanie do školy</p>	<p>Ako cestujeme do školy? Existujú nejaké zlepšenia v cestovaní do školy, ktoré je možné urobiť?</p>	<p>Skúmať spôsoby, akým žiaci a dospelí dochádzajú do školy.</p> <p>Zmapovať spádovú oblasť školy, odkiaľ ľudia dochádzajú a aké trasy využívajú. Prepojiť so spôsobmi cestovania.</p> <p>Monitorovať a zaznamenávať spôsoby, akými žiaci prichádzajú ku vchodu školy. Zaznamenajte riziká pri ceste do školy.</p> <p>Preskúmať premávku na cestách v blízkosti školy – pomáha alebo bráni dochádzaniu pešo alebo na bicykli?</p> <p>Zvážiť pozitíva a negatíva bicyklovania do školy a úschovne bicyklov, miest odchodu autobusov a parkovania áut pri škole alebo v jej blízkosti.</p> <p>Navrhnuť zlepšenia bezpečnosti cestovania a obmedzenia pre cestu autom.</p>
----------------------------	---	---

Zdroj: Catling, Willy, 2018

4 HISTORICKÉ VZDELÁVANIE AKO ZLOŽKA SOCIO-HUMANITNÉHO POZNÁVANIA

Mýtopoetická skúsenosť rozprávajúca o udalostiach a ľudských činoch plnila vždy úlohu príkladu, či už nasledovaniahodného alebo takého, ktorého sa treba vyvarovať. V tejto podobe poznávanie minulosti plnilo funkciu nielen individuálneho morálneho pôsobenia, ale spoločným „zdieľaním pôsobnosti reči v príbehu“ (Kratochvíl, 1995, s. 56) socializovalo jedinca do existujúceho spoločenstva. Vznikom modernej vedy sa historické vzdelávanie stalo súčasťou ideálu neohumanistickej výchovy, takže sa časom v povinnom vzdelávaní etabluje vyučovací predmet dejepis.

4.1 Historické vedomie

Pri štúdiu tejto oblasti sa objavujú viaceré pojmy súvisiace s časom ako historický čas, historické porozumenie, historické vedomie, chronológia, chronologické porozumenie. Čas má dvojaké poňatie: objektívne merateľný čas (matematický čas) a subjektívne prežívaný čas (skúsenosť časovosti, trvania a intenzity), objavujú sa výrazy prirodzený a ľudský čas (Rüsen, 2007). Pri zaoberaní sa históriou sa objektívne merateľný čas nazýva chronológia a je potrebný na datovanie udalostí, určenie začiatku a konca v čase a na zobrazenie priebehu času. Chronológia (chronologic-

ké porozumenie) sa často rozširuje o historické porozumenie, ktoré zahŕňa pochopenie udalostí a zmien v minulosti vrátane pochopenia príčin a následkov, podobností a rozdielov jednotlivých období a ich étos (Cooper, 2011). Historický čas je akýmsi prevodníkom medzi subjektívnym a objektívnym časom cez naráciu, v ktorej sa čas konkretizuje cez zápletky alebo intrigy a tie vysvetľujú súvislosti jednotlivých udalostí (Grever, 2001 in: de Groot-Reuvekamp, 2017). Tým, že sa žiak učí chápať historický čas, rozvíja si historické vedomie ako schopnosť v súlade interpretovať minulosť, chápať prítomnosť a perspektívu budúcnosti (Rüsen, 2012). Porozumenie historickému času predpokladá zvládnutie viacerých vecí (tab. č. 10).

Tab. č. 10: Definícia porozumenia historickému času

Pre porozumenie historickému času by mal byť žiak primárneho vzdelávania schopný:

- používať slovnú zásobu týkajúcu sa času a časových úsekov (starý/nový, dávno, predtým, teraz, minulosť, prítomnosť, budúcnosť, dátumy, desaťročia, storočia, pred Kristom, po Kristovi...
- zoradiť historické obdobia v chronologickom poradí.
- pomocou časovej osi zaradiť udalosti, osoby a zmeny do správnych časových období.
- rozpoznať a pomenovať charakteristické znaky historických období v textoch a na obrázkoch.
- použiť charakteristické znaky historických období na zaradenie udalostí, ľudí a zmien do správneho časového obdobia.
- na základe charakteristických znakov historických období pochopiť ako ľudia v týchto obdobiach žili.
- porovnať rôzne historické obdobia navzájom a so súčasnosťou a vyvodiť závery o zmenách a kontinuite medzi nimi.

Zdroj: de Groot-Reuvekamp, 2017

Školský dejepis má odpovedať na otázky typu „*Kto som? Čo sa stalo v minulosti? Ako som spojený s tými, ktorí žili predou mnou? Ako sa svet zmenil a ako sa môže zmeniť v budúcnosti?*“ tak, aby prenikol hlbšie do ľudskej (osobnej a kolektívnej) sociálnej skutočnosti. Lenže takto postavený zámer vyučovania vyžaduje iné ako faktografické poznávanie toho, čo sa kedy, kde a komu stalo: „Predmetom školského dejepisu nie je to, čo sa skutočne stalo, ale to, ako to, čo sa stalo, pôsobí dnes, a ako môže pôsobiť v budúcnosti“ (Beneš, nedatované, s. 20). Takto jednoducho a zároveň kostrbato definuje Beneš pojem historické vedomie. Jeho rozvoj sa stal základným didaktickým východiskom vyučovania dejepisu (Labischová, 2013) a je vnímaný ako protipól spomínaného poznania len samotnej historickej skutočnosti (Beneš, 2009b). Ku kultivácii historického vedomia ako „individuálneho a kolektívneho porozumenia minulosti“ (Harris et al., 2013, s. 77) nedochádza len v školskom prostredí na hodinách dejepisu, ale pôsobia naň všetky kultúrne zdroje sprostredkujúce minulosť (populárne filmy, dokumenty, romány, kultúrne pamiatky, rodinné fotografie) (Bojková, 2019). Historické vzdelávanie má potenciál žiaka motivovať, upútať jeho pozornosť a rozvíjať predstavivosť (aj predstavivosť učiteľov), pretože život v minulosti je iný, niekedy zvláštny, ale napriek tomu skutočný a to je na ňom to vzrušujúce. Historické vzdelávanie má potenciál rozvíjať u žiaka konceptuálne myslenie. Minulosť má mnoho aspektov, každá doba sa líši od tej nasledujúcej vrátane našej. Žiaci nadobúdajú pocit vlastnej identity a miesta v spoločnosti, začínajú objavovať jej systém organizá-

cie, spolužitia a konfliktov a s tým spojených príčin a následkov vojen. Sledujú vývoj myšlienok, zvykov, umenia a módy (Hoodless, 2013). Historické vzdelávanie pestuje historické myslenie a vedomie, cez ktoré žiaci nadobúdajú:

- jazyk a terminológiu historického času a procesov (Husbands, 2001)
- zručnosti historika,
- empatiu, morálny úsudok a historické porozumenie (von Heykin, 2004),
- imagináciu,
- zručnosť analyzovať a interpretovať dôkazy,
- schopnosť argumentácie a kritického pohľadu na informácie,
- zručnosť identifikovať motívy a príčiny udalostí,
- tvorivú zručnosť pri vytváraní si vlastného obrazu minulosti,
- zručnosť pri sprostredkovaní svojho porozumenia ostatným.

4.2 Základné koncepty obsiahnuté v historickom vzdelávaní

V závislosti od vývinu porozumenia historickému času alebo na preferenciách v učebných štýloch súperia viaceré prístupy vo vyučovaní histórie. Klasické prístupy zdôrazňujú význam vyučovania chronológie (Hodkinson, 2002). De Groot-Reuvekamp (2017) tvrdí, že tento prísny chronologický prístup organizácie učiva sa často uplatňuje v učebniciach dejepisu

v Anglicku aj v Holandsku, avšak neexistujú žiadne výskumy dokazujúce väčšiu efektívnosť v porovnaní s vyučovaním historických období v opačnom poradí alebo úplne bez poradia.

Zvážením tejto nejednoznačnosti sa potom otvára priestor pre alternatívy. Tí, ktorí považujú históriu za rozprávanie, ju odporúčajú vyučovať prostredníctvom príbehov (Bage, 1999) alebo ako sériu diachrónnych tém (odievanie, doprava) zachytávajúcej vývoj v priebehu dlhšieho časového obdobia. Prístupy, pre ktoré je dôležitejší proces poznávania, interpretujú historické vzdelávanie ako priestor na skúmanie a zdôrazňujú tak používanie prameňov a dôkazov (Cooper, 2012). Presadzuje sa aj význam budovania historickej empatie a imaginácie (Turner-Bisset, 2005).

Rovnako ako v prípade geografického vzdelávania, aj historické vzdelávanie je sytené istým obsahom, ktorý sa štruktúruje do hlavných konceptov. Aj tu môžeme nájsť jemné odchýlky, avšak typológie sa skôr dopĺňajú ako líšia. Medzi kľúčové oblasti vyučovania, ktoré oscilujú okolo historického vzdelávania zaraďuje Seefeldt (2014) nasledujúce: *čas, zmena, kontinuita ľudského života, minulosť a metódy historika*. Hoodless (2013) prezentuje názvy *čas a chronológia, príčina a následok, zmena a kontinuita, interpretácia, historické zdroje a komunikácia*.

Čas a následne *chronológia* je základným pojmom histórie, a keďže je abstraktný a nenázorný, je to jeden

z najťažšie uchopiteľný pojmov. Na základnej úrovni ide najmä o zručnosť zoradiť udalosti alebo predmety podľa postupnosti v chronologickom poradí a o používanie jazyka súvisiaceho s časom. Tomuto konceptu bude venovaná samostatná podkapitola.

Ak sa historické vzdelávanie sústreďí na vnímanie *zmeny*, predpokladá to existenciu určitého obsahu. Na úrovni predškolského vzdelávania je možné si všímať meniace sa okolie školy, obce, prírody a zmeny v živote dieťaťa. V školskom prostredí sa často mení vizuálny interiéru, je možné porovnávať staršie fotografie/obrázky so súčasnými (budovy, ulice, obchody, cesty). Štandard, ktorý je súčasťou podoblasti *história okolia* „vymenuje niektoré historicky významné lokálne objekty, napr. hrad, zámok“ (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie, 2016, s. 65) je možné čítať aj cez koncept zmeny práve sledovaním rôznych prvkov meniacich sa v čase. Pozorovanie zmien v živote dieťaťa pracuje s jeho osobnou skúsenosťou, ktorá mu pomáha vnímať existenciu časových rámcov. Dieťa rastie, učí sa novým veciam, stráca zuby, strihajú mu vlasy. Všetky tieto zmeny sa dajú dokladať nielen fotografiami, ale aj sledovaním váhy a výšky, zmien vo veľkostiach oblečenia alebo nárastom práv a povinností (Seefeldt, 2014). V poslednom rade sa žiada oslava narodenín a zvýznamňovanie epochálnych nezvratných zmien (rituály prechodu), ktoré deti jasne vyhodnocujú ako zásadné predely vo svojom živote (strata zubu, ukončenie dochádzky do MŠ) (Hardin, 2005). S nárastom veku je možné s deťmi iniciovať diskusiu o tom, čo budú chcieť, potrebovať a ako budú vyzeráť,

keď budú teenageri a dospelí (Seefeldt, 2014). V primárnom vzdelávaní sa objavuje otázka *prečo?*, pričom je aj žiak usmerňovaný k tomu, aby si túto otázku kládol sám. Medzi zručnosti v tomto koncepte patrí schopnosť rozpoznať a vysvetliť príčiny a dôvody diaľnia, prečo ľudia niečo urobili; vysvetliť, prečo vznikli konflikty a ako sa vyriešili a identifikovať podobnosti a rozdiely medzi rôznymi spôsobmi života v minulosti (Hoodless, 2013). Paradoxne voči zmene je v živote človeka prítomná aj *kontinuita*. Tento koncept je možné sprostredkovať cez rodinnú históriu (tradície, praktiky) a oslavy každoročných sviatkov, ktoré ponúkajú zábavu, ale predovšetkým sú prostriedkom historického vzdelávania v plnej autenticite. Do tohto konceptu patria aj akékoľvek aktivity mimo formálneho kurikula spojené s väzbou na staršiu generáciu. Tieto dôležité vzťahy treba budovať nielen sporadickou návštevou domova dôchodcov s vopred pripraveným vystúpením, ale určiť pravidelnú a pre obe strany zmysluplnú spoluprácu, ktorá reálne prispieva k budovaniu kvality vzťahov a vedomia kontinuity rôznych generácií.

Poznávanie *minulosti* sa má diať bez ohľadu na to, či je žiak obratný v chronologických usporiadaníach. Seefeldt (2014, s. 229) dokonca tvrdí, že ak by sa začalo s poznávaním minulosti až v čase, keď žiak zvládne chronologické vzťahy, ochudobníme ho o jedno z najdôležitejších poznávaní raného detstva. Dejepis treba primeraným spôsobom učiť už v primárnom vzdelávaní s cieľom získať „elementárne poznatky o histórii“ (Černý, Šubrt, 2013, s. 65). Hoci je

minulosť nedostupná cez priamu skúsenosť, je možné využiť dostupné zdroje, cez ktoré sa dá sprostredkovať: cez skúsenosti a príbehy starších ľudí, dokumenty, fotografie, obrázky, filmy a najmä cez artefakty. Spolupráca, resp. návšteva lokálneho múzea, ktoré je schopné ponúknuť veku adekvátny program a expozíciu, je veľmi nápomocná. Avšak každá materská alebo základná škola má v okolí historicky významný objekt (socha, pamätník, starý strom...), ktorého príbeh je možné spoznávať. Na úrovni materskej školy sa tieto činnosti týkajú už spomenutého štandardu „vymenuje niektoré historicky významné lokálne objekty“, vlastiveda základnej školy obsahovo vymedzuje témy súvisiace s pamätihodnosťami, s významnými rodákmi, so zmienkami o obci a jej okolí v povestiach, piesňach a s historickými pamiatkami v obci, ale aj s povestami a legendami mimo nej (Vzdelávacie štandardy Vlastiveda – primárne vzdelávanie, 2014).

Historické zdroje, ktoré nám sprostredkujú minulosť treba vedieť aj efektívne používať. Vo vyučovaní dejepisu sa objavuje jednoznačnejší pojem *prameň*, ktorý slúži ako dôkaz. Žiak má napodobniť *metódy práce historika*: klásť si otázky a identifikovať problém, získavať informácie z rôznych prameňov, pozorovať a analyzovať ich (triediť, klasifikovať) a formulovať úsudok (napr. odhadnúť výšku predkov z veľkosti postelí). Historik je aj archeológ, ktorého práca sa tiež dá so žiakmi napodobniť (Seefeldt, 2014).

Na vyššej úrovni práce s historickým prameňom sa vyžaduje ich zhodnotenie. Na jednej strane ich tre-

ba zhodnotiť z hľadiska užitočnosti a spoľahlivosti, na druhej strane rozpoznať alebo odhaliť zaujatosť. Rôzne pramene *interpretujú* minulé udalosti rôznym spôsobom. Všetky historické spisy a pramene sú v rôznej miere ovplyvnené názormi a postojmi ich autorov, a preto je dôležité odhaliť perspektívu. Hodless (2013) tiež uvádza schopnosť empatie, ktorá umožňuje pochopiť hodnoty a presvedčenia iných ľudí z minulosti líšiace od tých vlastných.

Posledný koncept dejepisného vzdelávania sa týka *komunikácie* ako schopnosti informovať iných o svojich zisteniach prostredníctvom vhodného média. Táto schopnosť je však nad-predmetová a neviaže sa len na dejepisné vzdelávanie, avšak k istým špecifickejšim formám patrí dramatizácia príbehu, realizácia výstavy alebo hudobné stvárnenie.

4.3 Vývin chápania historického času

Ako už bolo uvedené, keď sa žiak učí chápať historický čas, rozvíja si historické vedomie. Predpokladá sa, že na pochopenie historického času je nevyhnutné najskôr chápať hodinový a kalendárový čas, ku ktorému komplexne dozrieva v jedenástich rokoch (Wiltschut, 2012).

Domnievam sa, že tento piagetovský prístup odráža didaktikov dejepisu od toho, aby sa sústredili na historické vzdelávanie primárneho, resp. predprimárneho vzdelávania, pretože tu ešte nemôže ísť o dejepis

a nedochádza tu k „plnému“ vyučovaniu disciplíny. Avšak novšie štúdie ukazujú, že pochopenie historického času nemusí nevyhnutne stáť na hodinách a kalendári, a preto nie je determinované len vývinovým procesom zrenia. Potrebné kognitívne schopnosti na jeho pochopenie sa dajú postupne rozvíjať a akcelerovať vhodným vyučovacími postupmi. Žiak primárneho vzdelávania dokáže porozumieť základnej chronologickej postupnosti (napríklad prekonávanie vzdialeností sa od pešej chôdze vyvíja smerom k používaniu koní až po motorové vozidlá), no predstava o presných dátumoch je ešte hmlistá. Nie je schopný rozumieť analytickému spracovaniu abstraktných historických tém, ale rozumie vekovo adekvátnej reprezentácii ľudí alebo udalosti z minulosti (Vella, 2001; Barton, 2002; Hoodless, 2002).

Vychádzame z toho, že dieťa sa pohybuje v sociálnom aj fyzickom prostredí plnom stimulov na rozvoj pochopenia historického času. Počuje pojmy súvisiace s časom a zmenami ako starý, nový, včera, zajtra, minulý rok, pred narodením, keď bola mama malá, dávno. Kládie si otázky o príčinách a postupnostiach udalostí (Kedy sme sa sem presťahovali? Prečo? Čo sa stalo v ďalšom príbehu?). Stretáva sa s rôznymi interpretáciami minulosti v rozprávkach, rodinných príbehoch, vo filmoch; s historickými prameňmi, ako sú staré fotografie, detské knihy, sochy, kostoly, zatvorená továreň, opustené kino. Pýta sa, kto je na fotografii, koho je to socha (Cooper, 1995). Vyučovacie stratégie postupne stimulujú žiaka tak, že dokáže zoradiť v chronologickom poradí obrázky zo života alebo rozlíšiť zmenu na základe viditeľných atribú-

tov napr. v doprave, oblečení a architektúre (Barton, Levstik 1996). Okrem tohto argumentu uvádza von Heyking (2004), že dejepis sa nestáva abstraktnejším s rastúcou úrovňou štúdia, ale narastá od jednoduchého chápania konkrétneho k sofistikovanejšiemu chápaniu tej istej konkrétnej reality (von Heyking, 2004).

Z perspektívy, ktorá predpokladá, že dieťa si rozvíja porozumenie historickému času od útleho veku vychádza aj de Groot-Reuvekamp (2017). Zostavila istý vývojový model s tromi štádiami, ktoré sa však neviažu na vek, pretože dôvodí, že vývin je kontinuálny proces bez konkrétneho momentu, v ktorom žiak opúšťa jednu etapu a vstupuje do ďalšej. Pre každé štádium sú definované zručnosti a vedomosti v piatich oblastiach (tabuľka č. 11).

Tab. č. 11: Vývin porozumenia historickému času

Oblasti	Vynárajúce sa porozumenie	Počiatkové porozumenie	Pokračujúce porozumenie
Slovná zásoba Používanie pojmov súvisiacich s časom a historickými obdobiami.	Používa relatívne výrazy ako veľmi dávno, dávno pred, nie tak dávno, v terajších časoch.	Používa názvy najstarších a najmladších historických období a výrazy ako éra televízie a počítačov, svetové vojny, vek pary, rímske časy, stredovek. Rozoznáva datovanie v našom storočí.	Používa názvy historických období ako pravek, stredovek, zlatý vek. Datuje udalosti pred Kristom a po Kristovi. Rozumie súvislosti medzi dátumom a storočím.

<p>Postupnosť</p> <p>Postupnosť historických období, predmetov, situácií, udalostí a ľudí rôznych časových období v chronologickom poradí.</p>	<p>Zoraďuje obrázky objektov a situácií každodenného života (životný štýl, obliekanie, doprava, architektúra).</p>	<p>Zoraďuje niektoré historické obdobia, portréty známych osobností a konkrétnych udalostí (napr. vynálezy).</p>	<p>Zoraďuje udalosti, postavy a historické obdobia.</p>
<p>Časová priamka</p> <p>Umiestniť objekty, situácie, udalosti a ľudí na časovú priamku.</p>	<p>Používa jednoduchú časovú priamku, ktorá zobrazuje udalosti od dávnejších po súčasné.</p>	<p>Používa časovú priamku s názvami historických období.</p>	<p>Používa časovú priamku s datovaním pred K. a po K.</p>
<p>Charakteristické znaky</p> <p>Použiť / identifikovať charakteristické znaky (texty, obrázky) pre zaradenie objektov, situácií, udalostí a osôb do správnych časových období.</p>	<p>Identifikuje charakteristické znaky minulých období cez atribúty životného štýlu, oblečenia, architektúry a dopravy.</p>	<p>Identifikuje sociálne a kultúrne charakteristiky vybraných historických období.</p>	<p>Identifikuje desať historických období národných, európskych a svetových dejín popisom sociálnej, kultúrnej, ekonomickej a politickej situácie.</p>

<p>Porovnanie</p> <p>Porovnať rôzne historické obdobia a identifikovať zmeny, podobnosti a rozdiely v spôsobe života ľudí.</p>	<p>Identifikuje rozdiely v každodennom živote ľudí v minulosti a v súčasnosti cez praktické príklady aj s využitím skúseností rodičov a starých rodičov.</p>	<p>Identifikuje zmeny, rozdiely a podobnosti v spôsobe života ľudí v rôznych historických obdobiach.</p>	<p>Identifikuje zmeny, rozdiely a podobnosti v spôsobe života ľudí v rámci historických období aj medzi nimi navzájom.</p>
---	--	--	--

Zdroj: de Groot-Reuvekamp, 2017

4.4 Čas a chronológia

Hoci sa v súčasnej diskusii preferujú prístupy, ktoré neredukujú poznávanie historického času na poznanie chronológie, neznamená to, že do tohto systému nemá byť žiak postupne vovádzaný. Objektívne merateľný, hodinkový čas, sériový čas následností, čas meraný chronometrom, čas zameniteľný (Orlikowski, Yates, 2002; Bluedorn 2002) 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.

Historický čas je aj „nezvratný časový sled verejných udalostí“ (Jiránek, 1972, s. 117), preto s ním žiak nemôže zaobchádzať experimentálne ako s časom fyzikálnym (koordinovať rýchlosť telies s časom).

Porozumenie tomuto sledu vyžaduje vytvorenie operačnej predstavy tzv. časovej priamky orientovanej jednosmerne a udalosti, ktoré sa na ňu umiestňujú, nasledujú v čase za sebou. Jiránek popisuje, že ten, kto chápe historické udalosti musí nezvratný časový sled udalostí chápať ako reťaz asymetrických tranzitívnych relácií (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“ (1972, s. 118).

Dieťaťu sú od útleho veku sprostredkované rôzne časové oporné body, ktorými lokalizuje svoje spomienky a možné plány do budúcnosti. Skúsenostne najdostupnejšími sú opakujúce sa činnosti (rutina) a 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, hoci čas sa vizuálne zachytáva do časových priamok (vhodné zaradiť do raného kruhu). Význam slov večer alebo piatok sa viaže na činnosti, ktoré vtedy vykonáva, až druhotne ide o označenie časových intervalov. V kurikule existuje podoblasť *orientácia v čase*, ale štandardy sú formulované adekvátne očakávaniam: orientácia na elementárnej úrovni v časových vzťahoch dňa, týždňa, mesiaca a roka (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie, 2006, s. 60).

Avšak v primárnom vzdelávaní v rámci historického vzdelávania sa majú uplatňovať už také zámerne pedagogické postupy, ktorých cieľom bude abstrahovať od individuálneho skúsenostného obsahu smerom k časovým intervalom, k odrývaniu ich logickým 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 minulé. Druhá sústava je tvorená decentrovanými opornými bodmi (pondelok, január, leto), ktoré vytvárajú cyklicky opakujúce sa časové intervaly nezávislé od subjektu. Ten prítomnú chvíľu do nich dodatočne dosadzuje. Čas tak neplynie odo mňa doľava k minulosti a doprava k budúcnosti, ale plynie z minulosti do budúcnosti nezávisle od pozície pozorovateľa (jednosmerný prúd).

Didaktike počiatočného dejepisného vyučovania sa výskumne venoval F. Jiránek (1972, 1974), ktorý zrealizoval sériu experimentov s deťmi mladšieho školského veku a zanechal nám veľmi cenné poznatky. 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 pr-

vých 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 v. predchádzanie) prvej a druhej, druhej a tretej, ale aj prvej a tretej z aktuálnej pozície, ako aj z pozície historickej udalosti (obracia udalosti). Tento typ operácií sa realizuje aj v matematike pri práci s číslom na číselnej osi, alebo pri hraní z notového zápisu. Rýchlejšia a plynulejšia hra si vyžaduje „čítanie“ nôt nezávisle od seba, v rôznych oktávach a kľúčoch.

4.4.1 Operačné cvičenia

Pochopenie historického času je podmienené predstavou časovej priamky, ku ktorej žiaka privedieme postupnými krokmi. Práve z toho dôvodu je pre historické vzdelávanie relevantná aj prvouka nasadená ako vyučovací predmet hneď od prvého ročníka. Vyššie uvádzam, že F. Jiránek spolu s kolegami nielen premyslel batériu cvičení, ale 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 pripraví pôdu na ďalšie učenie. Tvrdím, 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 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) (Štandardy Prvouka – primárne vzdelávanie, ŠPÚ).

Zjednodušene, kalendár a rodokmeň sú učivá, ktoré majú vytvárať základy historického myslenia žiakov, avšak ich potenciál sa míňa účinku, ak sa využívajú 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 k operačnému mysleniu, ktoré je nevyhnutnou podmienkou koordinácie rôznych systémov. Treba uplatniť perspektívu, v ktorej je kalendár alebo rodokmeň (rodiny) konečným produktom, nie východiskom žiackej činnosti. Pomerne precízne sú tieto funkčné postupy (aj ich možné limity) zachytené v štúdiách E. Vyskočilovej (z tímu F. Jiránka) ešte zo sedemdesiatych rokov (Vyskočilová, 1973, 1976). Je prekvapujúce, že napriek súčasnému boomeru konštruktivistických princípov v didaktike ich stále nevieme zužitkovať, hoci už v tom čase z nich experimentátori vychádzali.

Bolo by vhodné a žiaduce oživiť a výskumne nadviazať na poznanie českých odborníkov, aby sa časom aj v našich učebniciach objavili úlohy podobného typu.¹⁶

Kalendár

Učivo o kalendári má byť vystavané na rôznych úlohách, ktoré podnecujú rôzne vzťahy medzi časovými bodmi, a tak vie žiak, ako môže výsledok tejto stimulácie – kalendár – sám zostrojiť (obr. č. 13, 14 a 15). Konečná úloha je formulovaná ako tvorba kalendára jedného mesiaca (svojho narodenia) s vopred zadanými informáciami (deň, kedy je v mesiaci prvého a počet dní mesiaca). To predpokladá, že 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 utorok, 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 (Jiránek, 1972), 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?“

¹⁶ Úsilie F. Jiráka sa zúročilo v českých učebniciach Prvouky, ktoré autorsky viedla E. Vyskočilová (2000a, 2000b, 2003); v súčasnosti môžeme ich vplyv cítiť v prvoukách vydaných vydavateľstvom Fraus (Dvořáková et al., 2019a, 2019b, 2020).

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“ (Jiránek, 1974, s. 17). 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 a nerozvíja operačné myslenie.

Obr. č. 13: Ukážky úloh pri učive o kalendári

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

Deti Novákových 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?“

Zdroj: Vyskočilová, 1976

Obr. č. 14: Ukážka úloh z učebnice prvouky 2. ročníka

7. Vyjmenuj dny v týdnu tak, jak jdou za sebou.
8. Vyjmenuj je pozpátku.
9. Který den v týdnu máš nejraději a proč?
10. Který den máš naopak nejméně rád(a) a proč?
11. Je středa dříve nebo později než pátek?
12. Je úterý později nebo dříve než pondělí?
13. Je čtvrtek později nebo dříve než sobota?
14. Je pátek dříve nebo později než pondělí?
15. Může být pátek také dříve než pondělí? Kdy?

Zdroj: Vyskočilová et al., 2003, s. 16

Obr. č. 15: Ukážka úloh z pracovního zošita prvouky
2. ročníka

Který měsíc je dříve než listopad?

Který měsíc je dříve než říjen?

Který měsíc je dříve než leden?

Napište měsíce v roce pozpátku.

Zdroj: Vyskočilová et al., 2003

Tradičné učivo kalendára môže poslúžiť ako nástroj umožňujúci potrebnú decentráciu žiakovho myslenia. Ani jedna z dostupných učebníc nevyužíva preukázaný potenciál tejto témy. Učebnice prezentujú kalendár v tradičnom modeli verbálneho uchopenia prvkov množín a poučeníach o ich usporiadaní a vzájomnej inklúzii – kalendár je tu prezentovaný ako východisko učenia (Adame, Kováčiková, 2015, s. 24 – 25; Adame, Kováčiková, 2016, s. 22 – 23; Rochovská, Kožuchová, 2018, s. 12 – 13, Rochovská, Kožuchová, 2019, s. 14 – 15). Doplnkový didaktický materiál na trhu rovnako neobsahuje aktivity podobné tým, ktoré

prezentuje Vyskočilová. Napríklad testové úlohy pre druhý a tretí ročník (Timčíková, 2011) obsahujú úlohu, v ktorej má žiak vylúčiť prvok množiny, ktorý do nej nepatrí (dni v týždni) – vo verzii pracovných dní ide o vymenovanie šiestich prvkov, pričom v chybnom prvku je vynechané jedno písmeno (sreda v. streda); vo verzii víkendů sú uvedené tri prvky – pričom chybný prvok je nedeľník (miesto nedeľa).

Genealógia

Téma genealógie je rovnako ako kalendár tradičnou témou prvouky. Pri bližšom štúdiu dvojstrán platných učebníc však vôbec nemusí byť učiteľom zrejmé, že táto téma je súčasťou historického vzdelávania, pretože úlohy majú pomerne emočný nádych.

Pochopenie chronológie sa najčastejšie realizuje vytváraním časových priamok (de Groot-Reuvekamp, 2017), pričom, ako som už uviedla, začína sa v materskej škole usporadúvaním aktivít a udalostí viazaných na osobné prežívanie dieťaťa. Kalendár a rodostrom predstavujú akýsi medzistupeň medzi tvorbou osobnej časovej priamky (napríklad dňa alebo týždňa) a časovej priamky, ktorej body predstavujú roky, desaťročia a storočia. Oba produkty sú jednosmernými časovými priamkami, avšak ešte viazanými na skúsenosť dieťaťa. Rodinný strom sa teda nemá vyčerpať úlohami, ktoré vyžadujú vymenovať členov rodiny a diskutovať, ako s nimi trávia voľný čas, ako im prejaviť úctu, ako ich zdravieť, čo si na nich vážiť, ako im pomáhať (ukážky obrázků č. 16, 17, 18 a 19).

Obr. č. 16: Ukážky úloh pri učive o rodinných vzťahoch

Hra na rodičovské združenie, v ktorej je žiak v pozícii svojho rodiča a predstavuje svoje deti (vek, meno) a svojho manžela.

Opravte:

V riaditeľni zazvoní telefón a ozve sa: „Ospravedlňte prosím môjho syna XY, že dnes nepríde do školy.“ Pán riaditeľ sa podozrivo pýta: „Kto volá?“ „Môj otec,“ znie odpoveď.

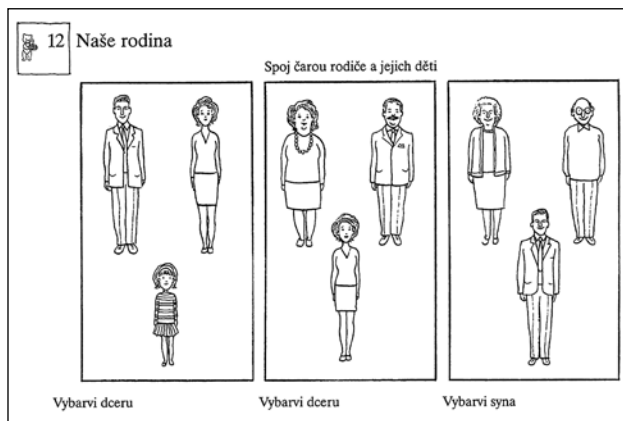
Je to syn (dcéra) môjho otca a nie je to môj brat (sestra).

Má tvoja mama mamu? Ako jej hovoríš? Ako oslovuje dedko tvojho otca? Ako oslovuje teba?

Zazvonil telefón. Zdvihol ho malý Ferko, počúva a potom hovorí: „Mamina nie je doma. Môžem jej niečo odkázať? Ja som jej brat!“ Sestra sa zasmiala a opravila ho: „Ak by si bol mamin brat, musel by si byť synom.....(doplňte koho).

Zdroj: Vyskočilová, 1973

Obr. č. 17: Ukážka úloh z pracovného zošita prvouky 1. ročníka



Zdroj: Vyskočilová et al., 2000a

Obr. č. 18: Ukážka úloh z učebnice prvouky 2. ročníka

1. Jak říkáš mamince tvojí maminky?
2. Jak oslovuješ tatínka maminky?
3. A jak oslovuješ maminku tatínka?
4. Jak říkáš tatínkovi tatínka?
5. Mají tatínkovi rodiče syna nebo dceru? Kdo to je? Jak mu (jí) říkáš?
6. Mají syna (dceru) také rodiče maminky? Kdo to je? Jak mu (jí) říkáš?
7. Má tvoje maminka sestru? Jak jí říkáš?
8. Má tvoje maminka bratra? Jak ho oslovuješ?

Zdroj: Vyskočilová et al., 2003, s. 28

Obr. č. 19: Ukážka úloh z učebnice prvouky 3. ročníka

VYZNÁME SE V CIZÍCH RODINNÝCH VZTAZÍCH?

V našem sousedství bydlí pan Josef Novák a paní Marie Nováková. Mají dva syny, Karla a Ludka.

1. Jak se jmenuje Ludkův otec?
2. Jak se jmenuje Karlův bratr?

Karel, syn Josefa Nováka, se oženil s Ivanou Bradovou. Narodily se jim tři děti: Monika, Petr a Jana.

3. Jak se jmenuje Moničina babička?
4. Jak se jmenuje vnuk Josefa Nováka?

Luděk je bratr Moničina otce. Luděk je také ženatý. Má ženu Věru a jediného syna Milana.

Zdroj: Vyskočilová et al., 2000, s. 46

Úlohy gradujú tak, aby žiak určil nielen členov rodiny vo vzťahu k sebe (súčasný štandard prvouky), ale vyžadujú také myšlienkové operácie, aby sa na seba pozrel z perspektívy otca (relácia) aj dedka (logický kompozit: ak som synom otca, som vnukom jeho otca). Postupne relácie medzi osobami ovládne tak, že dokáže aj bez vopred pripravenej schémy skonštruovať sled generácií ľubovoľnej osoby.

Zámerom týchto úloh má byť stav, keď žiak rozlišuje formu od obsahu a tak narába s príbuzenskými vzťahmi bez predstáv konkrétnych osôb. Medzi osobami platí asymetrickosť (otec je rodičom syna a nie naopak), intranzitívnosť (syn syna nie je synom, ale vnukom) a jednomnohoznačnosť (otec môže mať veľa detí, ale deti len jedného otca). Rovnako ako v prípade kalendára, súčasne platné učebnice nepracujú so schémou ako konečným produktom žiaka, ale ako s východiskom (obr. č. 20, 21). Úloha 3a) (obr. č. 20) síce uvádza, že si žiaci vytvoria rodostrom, avšak nad úlohou je už vopred vytvorená schéma, potom do nej lepia a kreslia (3a, 3b).

Nemožno však jednoznačne hádzať vinu na tvorcov učebníc, pretože náročnejšie operácie sú v českej verzii určené až pre žiaka 2. ročníka. Súčasnú učebnicu rešpektujú požadované štandardy, ktoré sú pre témy kalendára a genealógie zaradené už do prvého ročníka. Bolo by vhodnejšie radšej počkať a neskôr, v druhom ročníku naplno využiť potenciál učiva.

Obř. ř. 20: Ukážky úloh slovenskej učebnice prvouky 1. ročníka

3. a) Žiaci vytvoría rodostrom svojej rodiny. Nalepia do prázdnych miest na strome fotografie členov rodiny alebo ich nakreslía. Ku každému členovi rodiny dokreslía jednu vec, ktorá ho najviac vystihuje. Žiaci porozprávajú o svojej rodine.
b) Žiaci nakreslía do prázdnych plôšok pod stromom, ako trávia čas so svojou rodinou.

Zdroj: Adame, Kováčiková, 2015, s. 9

Obř. ř. 21: Ukážky úloh slovenskej učebnice prvouky 1. ročníka

3. Strom života
- a) Do obrázka stromu života (rodostromu) zakreslí alebo nalep fotografie členov svojej rodiny. Porozprávaj o nich.
b) Povedz, čo si na jednotlivých členoch rodiny najviac vážiš.
c) Povedz, ako zdravíš členov svojej rodiny.
- e) Povedz, ako pomáhaš svojim rodičom (starým rodičom, súrodencom).
f) Vytvor „pavučinu vzťahov“. Do stromu života nakreslí od svojho obrázka farebné cestičky k tým, ktorí:
— sa o teba najviac starajú,
— sa s tebou často učia/hrajú,
— ti najviac pomáhajú,
— žijú ďaleko.

Zdroj: Rochovská, Kořuchová, 2019, s. 17

Časová priamka

Ako už bolo uvedené, porozumenie chronologicnému usporiadaniu sa deje cez vytváranie časových priamok. Najskôr sa radenie a operácie trénujú na časových priamkach, s ktorými ma žiak skúsenosť, neskôr prichádzajú časovo oporné body nezávisle od jeho skúsenosti. Explicitne sa pojem časovej priamky objavuje v treťom ročníku vlastivedy, pričom štandardy nárokujú „len“ „zostrojíť časovú priamku vlastnej rodiny a rodinných príslušníkov“ (Štandardy Vlastiveda – primárne vzdelávanie, ŠPÚ, s. 5). Štandardy pre štvrtácku vlastivedu časovú priamku nezmieňujú.

Jedna z učebníc pre tretí ročník (Dudášová et al., 2018a) vyzýva žiaka, aby zoradil do už pripravenej línie členov rodiny a zapísal do časovej priamky ich

vek; zostavil si časovú priamku svojej rodiny spolu s fotografiami z udalostí, ktoré s nimi zažil. V prvom ročníku pri téme rodostromu je ešte predčasné uvádzať situácie vyžadujúce pomyslenú zmenu perspektívy, avšak ostať v treťom ročníku len pri zoradení bodov je nedostatočné. Takto formulované úlohy reprodukovujú dávno zvládnutú matematickú požiadavku, na druhej strane zoradiť členov na fotografiách spolu s udalosťou môže byť mätúce aj odvádžajúce pozornosť. Druhá z dotovaných učebníc pre tretí ročník (Kožuchová, Matušková, 2018, s. 33 – 34) ide nad rámec štandardov a predstavuje časovú priamku aj s definíciou toho, čo je storočie. Na nasledujúcej dvojstrane (2018, s. 34 – 35) sa objavuje práca s rodinnými vzťahmi a niektoré úlohy majú potenciál operačných cvičení, avšak nepochopiteľne sa táto dvojstrana objavuje až po tom, ako je žiak poučený o storočí.

Prirodzenejší sa teda javí postup práce s operačnými úlohami, napríklad v téme rodinných vzťahov uvádzať reláciu skôr – neskôr. Po týchto cvičeniach je vhodné uviesť koncept časovej priamky. Na priamku sa postupne radia udalosti v meniacej sa mierke (mesiac, rok, desaťročie, storočie), dodržiava sa proporčná vzdialenosť medzi intervalmi (trvanie 100 rokov je dvakrát dlhšie ako 50) (Percival, 2020) a operačné cvičenia sa realizujú v perspektíve dátumu otázkami ako *Kolko času uplynulo medzi dvoma udalosťami? Čo sa stalo skôr?* (Vass, 2004).

Nie celkom vieme, ako sú žiaci schopní sa s konceptom časovej priamky vyrovnáť, pretože sa výsku-

mu porozumenia naša didaktika nevenuje a konzekventne absentuje aj metodika funkčného zavádzania časovej priamky a storočí. Väčšina dospelých asi zriedkakedy pochybuje, že rok 1789 patrí pod osemnáste storočie, ale žiak primárneho vzdelávania to môže považovať za mätúce a zväčša prijíma túto informáciu bez úplného pochopenia (Percival, 2020). Učiteľ sa s témou akosi popasuje, určite sa snaží viacrát o vysvetlenie, no nemá odkiaľ vedieť, že verbálna inštrukcia v tomto prípade nemusí postačovať. Žiaci si svoju mieru (ne)pochopenia nesú do vyšších ročníkov, kde sa im to časom vyjasní.

4.5 Epochálny čas

Okrem pochopenia postupnosti udalostí, historických období alebo dátumov zahŕňa chápanie historického času aj poznanie a pochopenie udalostí, kontinuity a zmien v rámci jednotlivých období a aj medzi nimi navzájom (Stow, Haydn, 2000; Wilschut, 2012). Patrí sem aj charakteristika rôznych historických epoch, nazývaná ako „zmysel pre obdobie“ (Dawson, 2004). Vtedy je podstatný epochálny čas, ktorý 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 (Clark, 1985).

V materskej škole ho vystihuje podoblasť *História okolia* ako časť socio-humanitnej zložky, cez ktorú sa

má dieťaťu sprostredkovať minulosť viažuca sa na lokálne objekty, osobnosti, tradície či folklór (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie, 2006). Spôsob sprostredkovania sa uskutočňuje aj rozprávaním veku prispôbených príbehov, legiend či povestí. 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), lebo izolované rozprávanie o udalostiach alebo osobnostiach žiaci chápu subjektívne ako literárny príbeh nie historicky (Jiránek, 1974), hoci *mythos* má mať vedľa rozvíjania racionality stále svoje miesto (Vass, 2004).

Vo vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania, kde vyučovanie dejepisu nabera 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. Dvořák a Dvořáková (2018) porovnávali vývoj 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, „bezvedomostného vyučovania“ (Labischová, Gracová, 2010, s. 28) s dôrazom na

kompetencie a bádateľské zručnosti, alebo aj o koncepcii spomenutej na úvod, ktorou je konštruovanie historického vedomia.

Letný pohľad do štandardov vlastivedy oboch ročníkov nenaznačuje, že by stála za vyučovaním dejepisnej zložky premyslená koncepcia vymedzujúca obsahovú aj formálnu stránku obsahu učiva a premyslela následne nadväznosť na vyššiu úroveň vzdelávania. Zdá sa, že ide o výber tém a ich postupné radenie, nie však o „prísnu konceptuálnu štruktúru sledujúcu zreteľný edukačný zámer“ (Beneš, Gracová, 2015, s. 312). 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, Tomáš Garrigue Masaryk, druhá svetová vojna, samostatná Slovenská republika) sa najpravdepodobnejšie priradí výkonový štandard „zistiť na obrázkoch, ako sa krajina Slovenska menila (historické obrazy)“ (Vzdelávací štandard Vlastiveda, 4. ročník). Čo má žiak vedieť (identifikovať, pomenovať, vysvetliť, porovnať, zhodnotiť) v súvislosti so Štefánikom, s Turkami?

Pri poslednej revízii sa dejepisná zložka rozšírila o témy Masaryka, prvej a druhej svetovej vojny – nie je zrejmé, na základe akých kritérií boli tieto náročnejšie témy 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 ani nevieme zhodnotiť ich (ne)adekvátnosť a opodstatnenosť.

Normatívna úloha konštruovania kurikula a cieľov, za ktorú má byť zodpovedná pedagogika, je presunutá na plecia učiteľa primárneho vzdelávania, resp. autorov učebníc. Keďže učiteľ nemá žiadne špecifické vzdelanie v oblasti histórie, nemusí byť schopný didakticky analyzovať, resp. rekonštruovať danú tému (Kratochvíl píše o tejto schopnosti v súvislosti s tematickým celkom, avšak učivo primárneho vzdelávania takto nie je definované; Kratochvíl, 2019). V učebnici od Nogovej a Zvončekovej (2017) 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 to by nemali byť primárne kritériá jeho zavedenia, resp. hodnotenia.

Okrem uvedených problematických miest si treba tiež 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 dôsledky (nadradenosť prírodovedného poznávania nad socio-humanitným), v rovine praktickej ide o vymedzený vyučovací 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 rôzne aktivizujúce metódy typu dieťa ako historik, história ako príbeh alebo história ako zážitok. Stručná a povrchná prezentácia oboch osobností (zväčša cez premietáciu prezentáciu) zrejme neprišpieva k budovaniu historického vedomia. Obe osobnosti môžu byť aj pre žiakov primárneho vzdelávania inšpiratívne a motivovať ich k tvrdej a poctivej práci (najmä v časoch youtuberstva), k odhodlanosti ísť za svojím cieľom napriek neustálym prekážkam, vzbudiť v nich záujem o samotný dejepis, ako aj emocionálne pozitívny vzťah ku kultúrnemu spoločenstvu, do ktorého patria. Stratégie smerujúce k týmto výsledkom vyžadujú viac času ako jednu dve vyučovacie hodiny.

4.6 Zhrnutie

Orientácia a postupné vrastanie do konvenčných časových rámcov je pre žiaka zložitá, pretože čas je nenázorný a abstraktný. O to viac treba hľadať cesty a stratégie, ako mu v tom pomôcť a stimulovať ho.

Hľadanie ciest vyžaduje vniknúť aj do tajov kognitívnej psychológie, čo si vyžaduje systematickejšie štúdium.

Súbežne sa s chronológiou rozvíja aj historické vedomie cez naratívnu stránku histórie. Treba si zadefinovať koncepciu dejepisného vzdelávania v primárnom vzdelávaní, k čomu má smerovať a čo u žiaka rozvíjať, aby dejepisná zložka vlastivedy nebola len faktografickým prehľadom informácií o slávnych postavách či udalostiach spojených s našou krajinou. V koncepcii by sa mali zrkadliť aj metódy práce so žiakmi, ktoré by zvýznamňovali aj proces učenia nielen jeho výsledok. Intenzívnejšia práca s prameňmi, ako fotografie, staré listiny, encyklopédie alebo lokálna oral history a bádanie v teréne, by žiakov zamestnali a zároveň ich mohli nadchnúť a motivovať k štúdiu dejepisu.

5 VÝCHOVA K OBČIANSTVU AKO ZLOŽKA SOCIO-HUMANITNÉHO VZDELÁVANIA

V kapitole, ktorá sa venovala limitám a výzvam vyučovacích predmetov, som sa pokúsila zdôvodniť, prečo by mal byť obsah predmetov prvouky a vlastivedy obohatený o širšie spektrum spoločenských tém. Vágne slovné spojenie „širšie spektrum spoločenských tém“ je možné nahradiť pojmom *výchovy k občianstvu*, aj keď ani tento koncept nemá jednu konečnú definíciu.

Už analýza samotného pojmu občan, resp. občianstvo by priniesla niekoľkostranový text, ktorý by však neponúkol jednoznačný záver, za akých okolností je jedinec plnohodnotným občanom, uplatňujúcim si občianstvo v celej jeho šírke. Právna definícia je exaktná, avšak ak čítame, že občan je napríklad osoba, ktorá „sa angažuje proti nespravodlivosti nie však pre individuálne uznanie alebo osobný prospech, ale v prospech všetkých ľudí; rozbíja privilégiá a koná v prospech ostatných“ (Banks, 2012, s. 56), je zrejmé, že právne poňatie nemusí každému stačiť. Občianstvo môže byť definované cez liberálny model, v ktorom ide o práva a povinnosti garantujúce občanovi rovnosť v rámci politického spoločenstva bez ohľadu na jeho aktivitu alebo pasivitu. Podľa iného modelu sa občianstvo realizuje možnosťou participovať na spotrebe verejných služieb. Mnohí akademici preferujú

poňatie, keď občan disponuje nielen právami alebo spotrebou služieb, ale sa aktívne podieľa na formovaní kvality života (Marshall, 1950).

V tejto publikácii nie je žiaduce sa podrobne zaoberať pojmami a konceptami občianstva,¹⁷ náznak variability prístupov uvádzam len preto, aby som následne zdôraznila, že hodnotové preferencie determinujú aj samotné školské predmety, nech už majú vo svete rôzne názvy. Deje sa aj na úrovni tvorby kurikula, ale aj na úrovni jeho realizácie samotnými učiteľmi. Ich poňatie výchovy k občianstvu determinuje následne výber metód a prostriedkov, ktorými formujú v ich poňatí dobrého občana: osobne zodpovedného alebo participatívneho, alebo usilujúceho sa o spravodlivosť v spoločnosti (Dvořáková, Pajpachová, 2019).

Prítomnosť „občianstva“ nemusí byť spornou ani diskutovanou témou, pretože socio-humanitné poznávanie má rovnako legitímny status ako to prirodvedné. Potenciálne nezhody prichádzajú až vtedy, ak sa začne sýtiť obsahmi a ponúkať rôzne spôsoby jeho realizácie. Z podstaty „učenia sa“ o sociálnom prostredí vyplýva náchylnosť na rôzne ideové a ideologické vábenia (Winter, Mills, 2020), keďže jeho obsah nepochádza z pevných, pozitivistických či exaktných vied. Obsahy národného kurikula by mali byť preto formulované tak, aby neprodukovali potenciálne hodnotové spory.

¹⁷ Viac Danišková et al., 2015.

5.1 Adekvátnosť pre primárne (predškolské vzdelávanie)

Vyššie ročníky základnej školy poznajú vyučovací predmet občianska náuka. „Prispieva k vytváraniu a rozvoju sociálneho a občianskeho vedomia žiakov. Sleduje nielen vedomosti žiakov, ale aj zručnosti a spôsobilosti orientovať sa v sociálnom prostredí a v situáciách života. Učí ich demokraticky myslieť a konať, poznávať svoje práva a povinnosti a obhajovať práva druhých.“ Okrem vedomostí z oblasti štátu, práva a sveta ekonómie, sú žiaci vedení k aktívnej občianskej angažovanosti a kritickému mysleniu (Vzdelávacie štandardy – Občianska náuka, 2014, s. 2). Obsahovo je teda predmet sýtený základným poznaním z oblasti psychológie, práva, politických vied, sociológie a ekonómie, pričom práve táto obsahová variabilita môže spôsobovať jeho marginalizáciu a vedenie nekvalifikovaným učiteľom. Maxim (2009) argumentuje opačne: výchova k občianstvu bola a je v Spojených štátoch amerických centrálnym a kľúčovým predmetom verejného vzdelávania, pretože občania sú strážcami demokracie. Kontrolovať politikov a vládu sa bez potrebných vedomostí a zručností nedá, preto sa tomu musí škola venovať na všetkých úrovniach vzdelávania. Časť „civics“ sa v „social studies“ objavuje od materskej školy.

Vychádzajúc však z obsahov slovenskej občianskej výchovy môžeme predpokladať, že jej absencia v primárnom vzdelávaní je argumentovaná pre neprime-

ranosť veku¹⁸ alebo aj nezáujmu žiaka o túto oblasť poznania. Je faktom, že žiak primárneho vzdelávania nemôže skúmať témy tradičného obsahu z makro perspektív s predpokladom abstraktného myslenia (ako sa z návrhu zákona stáva zákon), ale zaujíma ho férovosť a spravodlivosť alebo to, na čo máme politikov a čo je úlohou vládnutia (nie abstraktné politologické pojmy alebo presné právne/legislatívne postupy). Žiaci dokážu pochopiť, že ľudia potrebujú vládu, aby zabezpečila veci, ktoré sú príliš veľké, komplikované alebo drahé na to, aby sme si ich zabezpečili sami. Napríklad zaistenie bezpečnosti (polícia, hasiči, nemocnice) alebo umožnenie fungovania v modernom svete (školy, cesty, regulácia dopravy). Zaujímajú sa o výber daní, z ktorých sa tieto činnosti platia, a tiež, že nie vždy je zhoda na tom, čo by mala vláda robiť. Máme preto politické strany a voľby a krajina zveruje moc ľuďom a volí si svojich vodcov. V iných krajinách vládnu monarchovia, ktorí zedia trón, alebo despovia, ktorí násilne uchopia moc a udržiavajú si ju prostredníctvom represie (Brophy et al., 2013). Žiakov je možné tiež uviesť do sveta ekonomie a financií alebo ich viesť k tomu, čo je súčasťou poskytovaných služieb štátu a na koho sa obrátiť, keď potrebujú pomoc (Tsioumis et al., 2015).

¹⁸ Iným dôvodom som sa venovala v časti 2.2.

5.2 Detské skreslené predstavy o kľúčových pojmach politiky

Odborníci, ktorí sa venujú výchove k občianstvu skúmajú a prinášajú zistenia, ako je schopný žiak uchopiť vybraný aspekt sociálneho sveta.¹⁹ Na tomto základe sa identifikujú a formulujú také obsahy a výkony, ktoré sú blízke jeho svetu. Z mnohých zistení je možné vychádzať aj pri tvorbe našich obsahov, ale existujú oblasti, ktoré si vyžadujú domáci výskum, keďže predstavy detí môžu byť závislé od konkrétneho politického systému (Dvořáková, 2009).

Poznanie, ako dieťa vníma politické alebo ekonomické koncepty od raného veku sa systematicky kumulovalo už od sedemdesiatych rokov. Mnohé zo starších zistení by bolo žiaduce overiť, keďže dostupnosť informácií sa zmenila. Takmer vždy však skúmania vychádzali z piagetovskej perspektívy – koncepcie zistené v určitom veku sa vzťahovali na dostupnosť konkrétnych alebo formálnych logických operácií (Berti, Andriolo, 2001). Napríklad pri porozumení mocenskej hierarchii treba aplikovať asymetrické vzťahy na abstraktné entity, čo si vyžaduje aspoň začiatok formálneho operačného myslenia.

V predškolskom veku sa deti sa domnievajú, že ľudia vykonávajú činnosti súvisiace s profesijnými rolami, pretože sa im chce. Napríklad polícia chytá

¹⁹ Veľa štúdií publikovali J. Brophy, J. Alleman, A. Berti, A. Bombi.

zločincov, pretože chce (Berti, Benesso, 1998), vodiči autobusov jazdia autobusmi, aby ľudia nemuseli chodiť pešo (Berti, Bombi, 1988), učitelia idú do školy, pretože deti sa musia učiť, nie preto, že je to ich práca (Tallandini, Valentini, 1995). Okolo šiestich rokov sa situácia mení: ľudia vykonávajú určité činnosti, pretože je to ich práca, ktorou si zarábajú. Predstava nadriadeného a zamestnanca sa bude vynárať až okolo ôsmich rokov, dovtedy platí, že ľudia, vrátane štátnych zamestnancov, pracujú na vlastnú päsť a sú platení svojimi zákazníkmi. Školu vlastní riaditeľ, alebo aj iní zamestnanci školy a učiteľa platí on, prípadne rodičia (napríklad tak, že platia za knihy a pomôcky); vodičov autobusov platia cestujúci (Brophy, Alleman, 2005).

Dieťa vie identifikovať vlajku krajiny, hymnu alebo prezidenta na fotografii (v USA aj prezidentský pár vystupujúci často spolu) už ako štvorročné. V ďalšom roku života vie, že sa ľudia delia na obyčajných a špeciálnych, pričom práve prezident reprezentuje druhú skupinu, pretože je „pri moci“. Sedemročný žiak stále nerozlišuje úroveň kompetencií jednotlivých zložiek moci (starosta v. prezident), všetci robia to isté (Seefeldt, 2014). Vzhľadom na charakter prezidentskej demokracie v USA americkí žiaci vnímajú najmä jeho ako kľúčovú politickú postavu, ktorá riadi štát a vytvára pravidlá (od armády cez svetový poriadok až po starosť o občanov, ktorí prichádzajú alebo volajú do Bieleho domu). O kongrese alebo Najvyššom súde nevedia nič, resp. veľmi málo. Naivná je ich predstava o charaktere práce prezidenta: podpisuje papiere,

reční k ľuďom, chodí na stretnutia, s nárastom veku pridávajú tvorenie zákonov, riešenie problémov a starostlivosť o krajinu. Na svoje miesto sa dostal voľbou (Brophy et al., 2013).

Zákony sú dôležité a nápomocné, pretože regulujú bezpečnosť, poriadok a zločinnosť. Osemročný žiak udáva príklady zákazov a príkazov ako pravidiel pri bicyklovaní, použitie bezpečnostných pásov v aute alebo zákaz fajčenia, z čoho vyplýva, že jeho pohľad na právo je reštriktívny, nie regulatívny ako ochrana práv a garancia spravodlivosti (Berti, Andriolo, 2001). Súdny a sudcovia sú viditeľnejší najmä s nárastom populárnych relácií, ktoré sprostredkujú reálne alebo fiktívne súdne spory v sieni. Žiaci preto sudcu vnímajú ako osobu, ktorá búcha kladivkom, zisťuje motívy konania, kladie otázky svedkom a rozhoduje o vine a nevine (Brophy et al., 2013).

Tieto príklady ilustrujú rôzne nepravdivé, skreslené alebo jednoduché predstavy, ktoré sú výsledkom nesystematickej a náhodnej socializácie v prostredí médií, rodinných diskusií alebo verejného diania (napr. voľby). Berti a Andriolo (2001) však tvrdia, že týmto nedorozumenia sa dá predchádzať alebo sa im brániť.

Tvrdia, že ak nie je žiakovi sprostredkovaná predstava o profesijnej úlohe s formálne vymedzenými povinnosťami (na príklade konkrétneho prípadu, ktorý by mohol byť použitý ako zdroj analogického uvažovania), nemôže uvažovať inak, ako že činnosti

vykonávané pri výkone profesionálnej povinnosti sú motivované túžbou, vkusom alebo inými osobnými faktormi. Ak nemá predstavu o hierarchickom usporiadaní štátu, nedokáže rozlišovať medzi štátnymi zamestnancami ako sú učiteľia a policajti a ostatnými zamestnancami. Ak nie je systematicky vedený k rozvíjaniu predstavy, že zákon má aj funkciu organizovania a regulovania a sudca má za úlohu ho presadzovať, prisudzuje mu obranu pred zločinom, čo najčastejšie popularizujú správy a filmy. V inom výskume Berti (Berti et al., 1997) ukázala, že reštriktívny pohľad na právo typický pre primárne vzdelávanie je výsledkom toho, že sa význam práva obmedzuje len na príklady trestných zákonov (ako je zákaz krádeže a zabíjania). Žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania však uvádzali aj príklady občianskeho práva. Piagetovský prístup sa teda mylí: ak sú žiakom prezentované hlavné úlohy štátu a jeho hierarchická organizácia, chybným predstavám sa dá vyhnúť, resp. je možné dosiahnuť ich modifikáciu prostredníctvom didaktických zásahov.

Berti a Andriolo (2001) si takýto intervenčný zásah vyskúšali so žiakmi tretieho, resp. štvrtého ročníka (Berti, Benesso, 1998), pričom výsledky mladšieho výskumu prezentujú exaktne, pretože so žiakmi vykonali pre-test, dvakrát post-test (opakovaný o deväť mesiacov) v experimentálnej a kontrolnej skupine. Vyučovanie situovali do 11 blokov, každý bol odučený v jednom týždni v rozsahu dvoch hodín. Autorky zvolili metódy používané bežným učiteľom v talianskej základnej škole na primárnom vzdelávaní, pre-

tože chceli, aby sa ich postupy dali ľahko realizovať a šírili by sa ďalej (diskusia, diskusia v menších skupinách, vysvetľovanie, hry s rolami, ukážka súdneho procesu z populárneho televízneho programu).

V tematickej oblasti *politické inštitúcie, hlavné mesto, štát* žiaci často na otázky v pred-teste odpovedali „neviem“. Väčšina počula o prezidentovi, ktorý vypláca občanom platy a vytvára zákony, volí ho ľud (v Taliansku ho volí parlament). Vláda tiež vytvára zákony a v parlamente sa rozpráva (v taliančine sloveso *parlare* znamená rozprávať) a rozhoduje o viacerých záležitostiach (čiastočne správna odpoveď). Iba tretina poznala hlavé mesto a ešte menej žiakov vedelo, že tam sídlia kľúčové politické úrady. Štát opísali ako veľké územie, súbor miest a dedín alebo uviedli politické aspekty pojmu štát tak, že ho znázornili ako skupinu politických orgánov. Žiadny žiak neuviedol územie a vládu spolu. Len menšia časť detí správne uviedla názvy troch štátov, uviedli „neviem“ alebo pomiešali názvy štátov s názvami talianskych obcí, miest a regiónov.

V téma *školy, sudcov a polície* bolo odpovedí „neviem“ málo. Väčšina žiakov si myslela, že deti musia chodiť do školy, pretože je to nariadenie riaditeľa, školníka, rodiča alebo miestneho zastupiteľstva, a hoci väčšina pripisovala toto rozhodnutie autorite mimo rodiny, nikto neuviedol, že by bolo vynucované. Rozhodnutie o učebných osnovách (v Taliansku v kompetencii ministerstva školstva) sa nesprávne pripisovalo učiteľom, riaditeľovi alebo rodičom, ktorí

podľa väčšiny detí učiteľov aj platia. Všetci žiaci mali predstavu o policajných povinnostiach (zatýkanie zločincov alebo udržiavanie poriadku), ale len menšia časť z nich si bola vedomá toho, že tieto úlohy sú stanovené ústrednými politickými orgánmi alebo zákonom. Policajta považovali za zamestnanca, ale ešte nie ako štátneho zamestnanca, a teda ho platia jeho nadriadení, ktorí podobne ako riaditelia škôl používajú svoje vlastné alebo bankové peniaze. Menej ako polovica detí vedela niečo o sudcoch, objavovali sa popisy ako rozhodujú o vine, treste a sporoch.

Posledným tematickým celkom bolo *právo*. Žiaci buď definovali zákony ako pravidlá (pravidlá cestnej premávky, správanie sa detí – robiť si domáce úlohy, nehovoriť s plnými ústami, nebrať veci iných detí bez ich dovolenia), alebo povedali, že nevedia, čo sú. Iba dvaja rozlišovali explicitne medzi zákonmi a inými druhmi pravidlami vo svojej definícii zákona. Uvedli, že na rozdiel od iných pravidiel, ako sú pravidlá uplatňované v rámci školy, o zákonoch rozhodujú politické orgány, ako napríklad štát alebo prezident.

Po realizácii vyučovania autorky zaznamenali u žiakov obrovský progres. Väčšina žiakov vedela, že školu aj políciu riadi a financuje štát. Väčšina z nich vedela, že sudcovia rozhodujú nielen o vine alebo trestoch, ale aj o sporoch, a že ich platí štát. Okrem toho väčšina žiakov uviedla, že štát získava potrebné peniaze z daní ľudí (otázka, ktorá nebola položená v pred-teste, pretože málo žiakov si bolo vedomých, že štát platí učiteľov, políciu a sudcov). Podobný po-

krok bol zaznamenaný aj v znalostiach o politických funkciách. Väčšina žiakov správne odpovedala na otázky o povinnostiach a spôsoboch menovania do hlavných funkcií v talianskom štáte, s výnimkou povinností prezidenta republiky. Zlepšilo sa vedomie, že hlavné mesto je sídlom vlády. Všetci žiaci definovali zákony ako pravidlá a väčšina z nich vedela, že ich vytvára parlament a sú napísané v knihách (spontánne spomenuli občianske, trestné zákonníky alebo ústavu). Mnohí žiaci uviedli, že zákony slúžia na to, aby sa im dobre žilo (na rozdiel od prevencie kriminality a neporiadku). Všetci žiaci počuli o štáte; väčšina ho definovala tak, že uviedla územie aj zákony alebo politické orgány, ktoré ho riadia, zvyšok sa rozdelilo medzi tých, ktorí odpovedali „neviem“, a tých, ktorí uviedli len územie.

Po deviatich mesiacoch opakovania testu bolo zistených iba niekoľko významných regresíí, ktoré sa týkali funkcie prezidenta republiky a rozhodnutia, kto určí, že sudcovia majú riešiť spory. Autorky v diskusii uvádzajú, že žiaci tretieho ročníka, ktorí absolvovali vyučovanie, preukázali podobné, či dokonca lepšie vedomosti v porovnaní s 13- až 14-ročnými žiakmi (Berti, Ugolini, 1998).

5.3 Tematické jednotky výchovy k občianstvu

Dôvod, prečo som venovala väčšiu pozornosť tejto jednej štúdii je ten, že slúži ako silný argument proti predstave, že žiak primárneho vzdelávania nie je

pripravený na témy súvisiace s občianstvom, pretože spochybňuje piagetovský prístup, že vývoj politického poznania závisí od predchádzajúceho osvojenia si formálnych operačných logických štruktúr. Politické koncepty by sa mali zaviesť do učebných osnov už v primárnom vzdelávaní.

Výchova k občianstvu, resp. občianska gramotnosť ale nie je týmto obsahom vyčerpaná. Občianska gramotnosť definovaná ako kapacita a kompetencia občanov chápať zmysel politického sveta ako predpoklad ochoty a spôsobilosti zapájať sa do verejného diskurzu, hodnotiť či kontrolovať konanie úradov a verejnej správy (H. Milner in: O. Zápotočná, 2011) sa nebuduje len cez znalosti (politická gramotnosť). Ide aj o rozvíjanie hodnôt a noriem demokracie, o rozvíjanie sociálnej a morálnej zodpovednosti a o rozvíjanie aktívneho zapojenia sa do života spoločnosti napríklad angažovanosťou v komunite. Navyše celá oblasť občianstva sa nerealizuje v škole iba cez formálne kurikulum, ale aj extrakurikulárnymi aktivitami ako samosprávou na úrovni triedy a školy či rôznymi podpornými akciami, ktoré môžu mať aj charakter tzv. *učenia službou* (Danišková, 2015). Stále však ide o zamýšľané a plánované činnosti, no do hry vstupuje aj nezamýšľaná a skrytá socializácia prítomná v celkovej klíme školy a triedy. Práve cez toto pôsobenie sa môže socializovať jedinec do roly budúceho občana už aj v prostredí raného vzdelávania. S dieťaťom v materskej škole sa zaobchádza tak, aby bolo oceňované a rešpektované, naplňajú sa jeho individuálne potreby, no na druhej strane je jeho ego-

centrizmus limitovaný záujmami iných detí. Dieťa už tu bilancuje medzi individuálnym záujmom a spoločným dobrom všetkých. Helwig (1998) vo svojej štúdii zistil, že vo veku šiestich rokov dokáže dieťa rozpoznať slobodu slova ako dôležitú súčasť ľudskej aktivity, ktorá musí byť chránená pred jej obmedzovaním.

Základné princípy demokracie v triede nastoľuje a udržiava učiteľ. Cez spôsob komunikácie s dieťaťom, cez manažovanie vzájomných interakcií a cez spôsob, akými udržiava kontrolu, odovzdáva dieťaťu silné posolstvo o hodnotách spoločnosti. Seefeldt (2014) definuje niekoľko zásad, ktoré by sa mali dodržiavať, ak chceme formovať dieťa či žiaka v duchu demokratických hodnôt:

- Disciplína sa musí dodržiavať, ale jej vynucovanie nesmie byť založené na sile, nátlaku, zahanbovaní alebo vyhrážaní; žiaci by mali pravidlá spoluvytvárať a začať rozlišovať zámer a čin.
- Pravidlá v skupine sa musia dodržiavať; ale učiteľ nemá slepo vyžadovať poslúchanie jeho pravidiel, skôr sledovať, ako sa žiaci cítia a interagujú navzájom. Autorka uvádza príklad vyučovacej hodiny v priestore IT učebne, v ktorej učiteľ upozorní dvojicu, že nie sú na hodine občianskej výchovy, lebo diskutujú, ale na matematike. Žiak si však nevedel poradiť s počítačom, tak sa obrátil na suseda.
- Učiteľ má vytvárať pocit spolupatričnosti a súdržnosti v skupine ako analógiu spoločnej komunity.
- Najmä v prostredí predprimárneho vzdelávania

by sa mala pedantná a detailná príprava každej edukačnej aktivity nahradiť väčším priestorom na rozhodovanie z perspektívy dieťaťa. Tento prístup je značne tematizovaný a uplatňuje sa v dánskych/severských predškolských zariadeniach s dôrazom na možnosť demokratickej participácie (Karila, 2012). Ilustruje ho príklad, keď sa učiteľky plánujú v lese zaoberať červíkmi a chrobákmi, no deti začnú hovoriť o rybníku a zvieratách v ňom, takže téma týždňa sa rozťahne na ďalší týždeň (Jørgensen, 2023). V prostredí základnej školy je možné prístup využiť v situácii, keď dá učiteľka každej skupine nádoby rôznych tvarov a veľkostí s tým, že je na nich, akými pomôckami zistia, do ktorej sa zmestí najviac a najmenej piesku.

- Podporovať slobodu myslenia a vyjadrovania názorov, napríklad aj tým, že deti nemusia vyfarbovať predpripravené obrisy, ale vyjadriť kresbou vlastné idey.
- Deti a žiaci nesmú byť nikdy šikanované z pozície silnejšieho, byť ovládané z perspektívy presadzovania moci, zastrašovania či hrozieb.
- Učiteľ ide príkladom pri vyjadrovaní úcty, čím nabáda na rešpektujúce správanie voči iným.

Veľmi do úvahy potenciál zámerného pôsobenia a dosiahnuteľných výsledkov, ktoré preukázali talianske autorky; skrytých vzorcov, ktoré žiak či dieťa nasáva dennodenným žitím v školskej triede a analýzou vybraných zahraničných kurikúl primárneho vzdelávania (niekoľko príkladov v podkapitole 1.2), ktoré obsahujú v socio-humanitnom predmete občian-

sky rozmer, som sformulovala nasledujúce koncepty v takej šírke, ktorá sa dá uskutočniť už v primárnom vzdelávaní. Tieto koncepty prispievajú k formovaniu občianskeho vedomia vo formálnom aj neformálnom kurikule, takže sú prítomné už aj v materskej škole, hoci nemusia mať explicitnú podobu štandardov.

Jednotlivec a komunita

Formovanie identity od príslušnosti k prvým skupinám až po národnú identitu (rodina, trieda, škola, obec, región, štát, európske spoločenstvo). Rodina je prvým odrazovým mostíkom: vedomie svojej jedinečnosti a jedinečnosti ostatných je kompenzované existenciou rodinného spoločenstva, v ktorom členovia spolupracujú a pomáhajú si. Na tom sa stavia širšie vedomie spolupatričnosti, zdieľanie spoločného cieľa, akt spolupráce, sila tímu, pretože tvoria predpoklady pre vyvíjajúci sa zmysel pôsobenia mimo svoju súkromnú sféru. Akcent sa nekladie na verbálne poučanie, pretože pocit spolupatričnosti nebudú žiaci pociťovať tým, že to učiteľ povie. Maxim (2009) tvrdí, že ju nasávajú cez sociálnu štruktúru, v ktorej sa stretávajú ako spoločenstvo učiacich sa (športujúcich, tancujúcich), pričom sa od každého očakáva zdieľanie spoločných cieľov a noriem správania, ktoré vedú k akademickému a spoločenskému úspechu. Deti či žiaci často pracujú v menších alebo väčších skupinách, učitelia ich povzbudzujú, aby požiadali rovesníkov o pomoc, keď potrebujú.

Pocit jednoty v tíme alebo v skupine sa umocňuje

zdieľaním spoločných symbolov (vizuálne, naratívne, umelecké, telesné). Spoločne navrhnutý/vytvorený symbol a vizuálne demonštrovanie skupinovej identity (farby, dresy) podnecuje hrdosť, ktorá sa ďalej rozvíja v zdravý patriotizmus a rozpoznávanie lokálnych, štátnych a medzinárodných symbolov. Okrem postojovej zložky sa rozvíja aj diskusia o dôvodoch ich existencie a význame, ktorý reprezentujú. Na tento proces vplýva, samozrejme, aj poznávanie/slávenie lokálnych, regionálnych aj národných špecifik, tradícií a sviatkov.

Pravidlá a zákony

V každej skupine, ktorej členovia navzájom interagujú, musia existovať pravidlá na jej reguláciu. Vedomé podriadenie sa pravidlám zaručuje každému členovi jeho priestor slobodnej existencie. Týmto spôsobom sa kreoval koncept práva, a práve cez existenciu pravidiel platných v malých skupinách je možné žiakom otvoriť svet týchto exaktnejších systémov regulácií. Sú prirodzene niekým garantované a strážené, pričom ich porušenie pozná presné sankcie. Ako teda zistili talianske autorky, primárne vzdelávanie nemá ostať len na úrovni pravidiel súžitia v triede alebo poznávaní dopravných pravidiel, ale žiaka je možné uviesť do sveta kodifikovaných pravidiel chrániacich rôzne vzťahy medzi občanmi.

Na najnižšej úrovni, v spojení s konceptom participácie, je možné vtiahnuť deti/žiacov do tvorby pravidiel fungovania v triede. Ak sa podieľajú na ich

vytváraní, je väčšia šanca si ich zapamätať, rešpektovať, dodržiavať ich a v konečnom dôsledku aj prevziať úlohu pri riešení problémov v skupine, ak majú spolužiaci problémy s ich dodržiavaním (Maxim, 2009). Na úrovni predškolského vzdelávania sú to jednoduché príklady regulujúce voľnočasové aktivity (striedanie hračiek, pomôcok), komunikáciu (skákanie do reči, používanie prezývok) alebo správanie (upratovanie, ochrana majetku inštitúcie). Tvorbu pravidiel sprevádza tiež niekoľko pravidiel.

- Pravidlo by malo byť jasné, aby každý vedel, čo znamená.
- Pravidlo musí byť spravodlivé, aby každý mohol robiť to, čo sa od neho očakáva.
- Každý by sa mal podieľať na tvorbe pravidiel.
- Pravidlo musí vysvetľovať, čo sa stane, ak ho niekto nedodrží.
- Zoznam pravidiel by mal byť krátky, preto trieda diskutuje o ich hierarchii a nutnosti explicitne ich zaradiť.
- Zoznam je umiestnený na viditeľnom mieste.
- Každé dieťa/žiak zoznam podpíše.

Deti a žiaci sa zároveň učia, že pravidlá aj zákony vytvárajú ľudia a nemajú byť vnímané ako dané zhora, je možné ich modifikovať, pretože nie sú nemenné (Seefeldt, 2014). Pri pravidle, ktorému sa musí podriaďovať každý (napr. požiarne cvičenie) je vhodné iniciovať diskusiu, prečo sú pravidlá potrebné, ktoré authority ich vytvárajú, akú podobu môže mať tento proces. Čo sa stane, ak niekto nebude rešpektovať

pravidlo? Musia všetci dodržiavať pravidlá cestnej premávky?

Pokrok v informatizácii priniesol mnoho rizík, ktorým sú vystavení aj žiaci mladšieho školského veku. Objavuje sa preto idea mediálnej výchovy, ktorá sa snaží mnohé negatívne javy stlmiť alebo im priamo zamedziť. Preto do oblasti občianstva postupne prenikajú aj témy virtuálneho sveta médií a technológií. V koncepte pravidiel je možné tematizovať napríklad zásady pri využívaní rôznych médií.

Práva/povinnosti

Často sa v súvislosti s existenciou demokratického zriadenia akcentujú rôzne práva, ktorými v ňom jediniec automaticky disponuje. Na druhej strane dospelí často pripomínajú potrebu ich vyvážiť povinnosťami. Akcentovanie povinností je významné v súvislosti s prípravou na praktické aspekty života (plniť si povinnosti v domácnosti, pripraviť sa na vyučovanie, prísť načas a pod.), ale toto formovanie nie je výlučne úlohou výchovy k občianstvu. Tento koncept uvádza žiaka explicitne do existencie kodifikovaných práv dieťaťa a ľudských práv, ktorý však nezahŕňa len poznanie, že existujú, ale aj formovanie postoja, ktorým demonštrujem vedomie rovnosti všetkých ľudí a rešpekt k ich právam. Do tohto konceptu sa zmestia témy interkultúrneho porozumenia a nediskriminácie rôznych skupín definovaných cez spoločné znaky, avšak treba zároveň upozorniť, že tento koncept je najviac náchylný na politický a ideologický obsah. Na úrovni

primárneho vzdelávania by bolo postačujúce prezentovať ideu detských práv s jednoduchými príkladmi z minulosti, ktoré ilustrujú stav ich neexistencie; resp. zo súčasnosti, ktoré ilustrujú ich porušovanie.

Autorita a moc

Cez tento koncept sa uvádza základný pojem politickej organizácie, ktorý žiak začína uchopovať cez existenciu pravidiel a interakciou s autoritami. Dokáže identifikovať ľudí (rodič, učiteľ, vodič autobusu, kuchárka v jedálni) okolo seba, ktorí disponujú mocou na vytváranie a presadzovanie pravidiel v rodine a v škole. Cez túto skúsenosť a napríklad cez symbolickú postavu prezidenta, žiak začína rozumieť, že existujú „úradné“ osoby (aj keď ešte nemusí plne rozumieť ich pozíciám a rolám), ktoré sú zodpovedné za uspokojovanie potrieb a želaní, za zachovanie poriadku a za zvládnutie a riešenie konfliktov (Seefeldt, 2014).

Od prirodzenej skúsenosti s rodičom a učiteľom je vedený k spoznávaniu verejných autorít obce a štátu nielen v podobe individuálnej osoby (starosta, prezident), ale aj spoznávaním orgánov rôznej moci a ich úloh (poslanec, obecné, mestské zastupiteľstvo). Do tejto témy patrí aj spoznávanie lokálnych úradov a služieb, ktoré sú obyvateľom obce k dispozícii. Ak sa v téme politických autorít posúvame ďalej, natrafíme na nadväzujúci koncept, ktorý súvisí s delegovaním moci, a tým sú voľby.

Voľby

Základným atribútom demokratického zriadenia je vôľa väčšiny. Rozhodnutia sa prijímajú vyjednávaním, hľadaním konsenzu a hlasovaním. Právo hlasovať a rozhodovať tak o sebe je jedným z najcennejších práv a povinností života v demokracii. Hlasuje sa nielen o výbere riešenia, konečnom znení pravidla/zákona, ale hlasuje sa aj o ľuďoch, ktorí budú občanov zastupovať vo vybraných pozíciách.

Keď volíme, akceptujeme, že strana, ktorá dostane viac hlasov, vyhráva a riadime sa podľa nej. Budovanie tohto návyku rozhodovať voľbou a akceptovať dôsledky takto nastavených pravidiel môže byť prítomné vo vzdelávaní už v ranom veku. Jednou z najlepších možností, ako deťom/žiakom sprostredkovať to, čo znamená byť občanom, je zapojiť ich do hlasovania. V prostredí materskej školy sa takáto možnosť naskytne pri bežných dennodenných situáciách (výber hry, miesta výletu, nákup hračiek, voľba zodpovednej osoby, maskota), v prostredí primárneho vzdelávania sa akt voľby rozširuje aj o koncept zodpovednej autority v osobe predsedu triedy a ďalších volených funkcií. Na tomto základe je možné pokračovať v rozvíjaní predstavy o voľbách na lokálnej úrovni, najprirodzenejšie v čase ich konania.

Pri realizácii vážnejšej voľby je vhodné simulovať každý krok: návrh tém/otázok/kandidátov, o ktorých sa má hlasovať, návrh možností na výber, odovzdávanie hlasov do urny, sčítanie hlasov a potvrdenie

výsledku. Pri menej vážnych voľbách, resp. v nižšom veku je vhodná verejná voľba s vizuálnou pomôckou. V oboch prípadoch by mali byť účastníci volieb povzbudzovaní k tomu, aby pred hlasovaním dôkladne zvážili danú otázku, predložili argumenty na podporu stanoviska a pokúsili sa presvedčiť svojich spolužiakov, aby hlasovali v ich prospech.

Realizáciou volieb sa žiaci učia participovať na rozhodnutiach, následne rozumieť procesu volieb a dôvodom, prečo takýto mechanizmus existuje. Okrem toho sa učia, že ľudia zastávajú rôzne názory, ale táto rozdielnosť nemá byť príčinou nepriateľských vzťahov alebo konca kamarátstiev. Nakoniec hlavné zásady demokracie: každý má právo voliť a každého hlas váži rovnako.

Občianska zodpovednosť a participácia

Mať možnosť vyjadriť svoju preferenciu voľbou nie je jediná forma participácie. Verzia občianstva, ktorá akcentuje žiadanú účasť na verejnom dobre, ďaleko presahuje liberálny model. Občan sa nemá zamerať len na seba, ale sa aktívne zapojiť do verejného života angažovaným a produktívnym spôsobom. Takto vnímaná občianska zodpovednosť nestojí na možnosti, ale na záväzku, pretože sa formuluje ako prijatie „povinností občana“ (Maxim, 2009, s. 281).

Ochota pracovať pre spoločné dobro a podieľať sa na spoločnej veci sa začína už v ranom veku. U detí v predškolskom veku nadobúda participácia

význam až vtedy, keď preberajú zodpovednosť za seba. Priestory materských škôl sú zariadené tak, aby nielen umožňovali, ale aj podporovali zodpovednosť detí za seba-obslužné činnosti (obliekanie, hygiena). S asistenciou učiteľky by mohli participovať pri príprave stravy, stolovania, podávaní jedla, upratovaní – tieto činnosti prítomné v zahraničných zariadeniach nie sú v slovenských materských školách kvôli prísny normám povolené (Danišková, 2022). Dokonca aj mnohé záhony s bylinkami alebo zeleninou sú v našich zariadeniach mimo dovolenú legislatívu.

Nárastom veku sa prirodzene zvyšujú možnosti formovať vedomie zodpovednosti a participácie: angažovať sa v školskom recyklačnom programe, organizovať zbierku hračiek, oblečenia, alebo potravinových bánk, formulovanie podnetov lokálnym autoritám s upozornením na vylepšenie istých nedokonalostí v škole/obci, pravidelné návštevy domu dôchodcov, dobrovoľníctvo v útulkoch pre zvieratá, výsadba zelene, tvorba knižných materiálov do čakárni u lekára, vytvorenie zvukového záznamu z čítania rozprávok pre hospitalizované deti (Maxim, 2009; Seefeldt, 2014). Jeden zo štandardov kurikula predškolského vzdelávania v americkom Michigane dokonca vyžaduje, aby sa dieťa „podieľalo na zlepšovaní prostredia, ktoré ho obklopuje (napr. zber odpadkov, recyklácia, výsadba stromov a kvetov, šetrenie svetla, vody a papiera)“ (Early Childhood Standards of Quality, 2013, s. 82).

Apel na občiansku zodpovednosť cez prizmu povinnosti sa môže zdať značne prísny. Motivácia angažovať sa vo verejnom priestore môže byť formovaná aj z inej pozície: postupným poznávaním lokálnych autorít a inštitúcií žiaci rozumejú ich významu, ale vyučovanie im má pomôcť pochopiť aj to, že tieto lokálne (možno aj národné) authority nemôžu (stíhať) robiť všetko. Preto práve záujem a úsilie občana môže ovplyvniť riešenie miestnych problémov verejnej politiky. Výchova k občianstvu teda formuje u žiaka návyk, že ako občan môžem vo svojej komunite niečo zmeniť, a že táto aktivita je užitočná a cenná. Tento návyk sa pestuje postupne, primerane veku aj záujmom a v súlade s lokálnymi možnosťami: najskôr prebieha výber miestneho problému, následne ho treba preskúmať, zvážiť alternatívy, dohodnúť sa na postupe a potom aktívne konať. Tento návod sa dá realizovať aj so žiakmi primárneho vzdelávania napríklad v spojení s geografickým vzdelávaním. Niekoľko námetov bolo uvedených v podkapitole 3.5.

Verejný priestor

V koncepte participácie a aktívneho zapojenia sa, sa pojem verejného priestoru chápe skôr metaforicky ako ochota vystúpiť zo svojho súkromia a angažovať sa v prospech obce bez záruky osobných benefitov. Mojm hlavným zámerom pri zaradení tohto špecifického konceptu je dôraz na materiálnu (hmatateľnú), ale aj vizuálnu stránku toho, čo žiaka-občana obklopuje. Zodpovedný vzťah k verejnému priestoru znamená len starostlivosť o okolité prostredie v eko-

logickom a environmentálnom duchu či aplikovanie udržateľných riešení, ale aj starostlivosť, resp. ne-devastácia verejného majetku. Zložitejšie naplniteľným zámerom, ktorý presahuje už do estetiky prostredia, je formovanie vnímania vizuálneho smogu. Tento posledný rozmer možno uplatniť vo vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania, zvyšné sa dajú aplikovať už na úrovni materskej školy.

Hodnotový rozmer

Vo viacerých konceptoch, ako bolo naznačené, sa súbežne rozvíja kognitívne poznanie a aktívne konanie spolu s postojovou zložkou. Tento hodnotový rámec neodmysliteľne patrí do výchovy k občianstvu, pretože existencia vzájomných interakcií a rozdielnosti názorov na mnohé spoločenské situácie si vyžaduje dodržiavanie zásad, zachovávanie hodnôt spolu s hľadaním kompromisov. Mnohé postoje a hodnoty rámčujúce dobrého občana sú univerzálnymi hodnotami, ku ktorému smerujú aj ciele etickej výchovy, no napriek tomu sa v mnohých kurikulumách objavujú explicitne medzi občianskymi cnosťami. Patrí k nim napr. férovosť, spravodlivosť, rešpekt, rovnosť, čestnosť alebo úprimnosť (Boulder Valley School District Department of Curriculum and Instruction, 2011; Massachusetts Social Studies Framework, 2003). V kontexte hodnôt je ešte vhodné sa vrátiť ku konceptu občianskej participácie a zodpovednosti. Tento rozmer občianstva sa akcentuje najmä v prospech spoločného dobra/kvality života, z ktorých profituje aj samotný aktér. Avšak existuje aj akcent na také ko-

nanie a angažovanosť, z ktorého nemusia pre aktéra benefity vyplývať. Ide o koncept prosociálnosti, resp. služby druhým, ktorý sa úzko nespája len s občianskymi cnosťami, ale presakuje aj sem.

Ak je súčasťou občianskeho vzdelávania aj pestovanie cností, je to len ďalší argument v prospech tvrdenia, že výchova občana sa deje už v prostredí predprimárneho vzdelávania. Formovanie tejto stránky ľudskej osobnosti sa však nedeje verbálnou inštrukciou, vysvetľovaním ani moralizovaním, ale nápodobou, dramatizáciou situácií alebo odovzdávaním vzorca („zdieľaním spoločnej reči“) cez príbeh tak, ako to robili starí Gréci (viac Danišková, 2014).

5.4 Zhrnutie

V úvode tejto časti som naznačila, že podľa toho, ako sa postaví definícia občianstva, sa kreuje aj koncept a ciele výchovy k občianstvu. Domnievam sa, že nielen v prostredí primárneho vzdelávania sa má uplatňovať kombinácia viacerých prístupov a hľadanie správneho pomeru vzhľadom na vek žiakov a relevantnosť v kontexte ich skúsenosti. Preto výchova k občianstvu nemá byť postavená len na vedomostiach (tzv. „knowledge-based model“), ale nemá byť redukovaná len na angažovanosť a kritické zvažovanie problémov smerujúce k rekonštrukcii spoločnosti.

Rozvíjanie základných politických konceptov už aj v primárnom vzdelávaní má ísť ruka v ruke s nadobú-

daním skúseností v procesoch kopírujúcich členstvo v spoločenstve, ktoré stojí na demokratických princípoch, ako aj s rozvíjaním charakteru žiaka nielen k žiaducim občianskym cnostiam. Keďže som sa sústredila na žiakov primárneho vzdelávania s občasnými náznakmi pre predprimárne vzdelávanie, medzi navrhnutými konceptmi nevystupuje vedomostný komponent ako samostatný koncept, ale je zahrnutý ako súčasť zvyšných. A ako už bolo uvedené, nácvik občianskych praktík aj formovanie charakteru žiaka sa nemusí diať len vtedy, keď si učiteľ zaumieni ich ciele rozvíjať na povinnom vyučovaní (ani vtedy, keď o nich bude len hovoriť). Extra-kurikulárne aktivity nie sú však jedinou alternatívou, učenie napodobovaním prebieha v bežnej školskej situácii. Napríklad aj na triednickej hodine, ktorú v primárnom vzdelávaní vedie rovnaký učiteľ (na vyšších úrovniach vzdelávania nemusí byť triedny aj učiteľ občianskej výchovy). Pri opisovaní statusu socio-humanitných predmetov, najmä občianskej výchovy, sa často uvádza ako prejav jej nahradenie triednickej hodinou bez výčitiek zo zmeškaného učiva. Pri hlbšom zvažovaní však môžeme prísť k záveru, že ak sa na nej tematizujú relevantné situácie a problémy, môže predstavovať efektívny spôsob, ako modelovať a praktizovať demokratické hodnoty v autentických situáciách, keď sa objasňujú pravidlá, riešia sa interpersonálne konflikty alebo sa problémy riešia kolektívne (Arens, 2012).

6 SVET EKONOMICKÝCH VZŤAHOV AKO ZLOŽKA SOCIO-HUMANITNÉHO VZDELÁVANIA

Občianska náuka obsahuje okrem politických a právnych konceptov aj témy z oblasti ekonómie. Ekonomické námety sú súčasťou zahraničných kurikul socio-humanitného poznávania buď ako súčasť všeobecnejšie pomenovaných celkov (príklad vyššie Švédsko, Škótsko), alebo ako samostatný komponent (Colorado).

Pri slove ekonómia by sa mohlo na prvý pohľad zdať, že sa venuje najmä peniazom: ako ich šetriť, ako zarobiť, kam ich ukladať, koľko stojí daný tovar. Ekonómia ako vedná disciplína sa, samozrejme, zaoberá aj inými témami, akými sú peniaze. Ekonómovia si všímajú, ako spoločnosť využíva zdroje (peniaze, čas, nerastné bohatstvo), ako vyrábajú a distribuujú tovary a služby a ako ľudia produkujú, konzumujú, šetria či platia dane. Človek uspokojuje svoje základné potreby jedla a strechy nad hlavou, ale aj túžby po nových vymoženostiach a komforte. Študujú aj preferenciu kolektívnych potrieb, ako je vzdelanie, bezpečnosť obce či obrana štátu. Štúdium ekonómie vychádza zo štúdia hospodárenia jednotlivca na mikro-úrovni až po makro úroveň štátnych rozpočtov, štúdia hrubého domáceho produktu a medzinárodnej ekonomiky.

6.1 Adekvátnosť

Rovnako ako v prípade občianskeho priestoru, aj tu nemožno povedať, že dieťa s ekonomickými vzťahmi skúsenosť nemá, resp. sú mu cudzie. Hoci do svojich desiatich, jedenástich rokov nie je schopné uvažovať o ekonomických otázkach abstraktne, stretáva sa s nimi a zaujímajú ho. Dieťa má skúsenosť, že jeho želania často prekračujú existujúce možnosti, že na nákup potrebuje peniaze alebo že môže ponúknuť na predaj svoju prácu alebo produkt, ktorý vyrobil/vlastní. Chodí s rodičmi do obchodu, peniaze môže dostať ako darček, šetrí si „v prasiatku“. Hrá sa na obchod, kde predáva a nakupuje, manipuluje s „peniazmi“. Z pasívneho objektu sa stáva aktívny spotrebiteľ a neskôr produktívny či neproduktívny, ale spoločensky užitočný subjekt (Jiránek, 1974).

Z uvedených príkladov je zrejmé, že na úrovni primárneho (ani predškolského) vzdelávania nemôže byť reč o ekonomických konceptoch na makroekonomickej úrovni. Ide o mikroekonomickú úroveň, ktorá korešponduje s gréckym *oikovouíia* – *oikonomia*. Je to znalosť takých činností, ktoré udržiavajú domácnosť na prosperujúcej úrovni, a teda sa v nej hospodári efektívne (Xenofón, 2007). Už pre deti predškolského veku Komenský (1991) rodičom odporúča, aby ich viedli v oblasti ekonomiky k starostlivosti a šetrnosti; *oekonomika* je schopnosť starať sa o domáce veci. Deti „v štvrtom a piatom roku sa majú začať učiť šetrnosti, aby rozoznali, ktoré ich šaty sú určené na sviatok a ktoré na všedný deň (...). Potom ľahko pocho-

pia, na čo sú truhlice, skrine, komory, pivnice, závory a kľúče, a že nie každý má všade prístup“ (1991, s. 79).

Skúsenosti žiaka a jeho povedomie o ekonomických vzťahoch sa viaže na každodenné hospodárenie. Pri ich ďalšom rozvíjaní sa musí dbať na to, aby sa dali vyvodzovať z jeho skúsenosti, pričom zdôrazňujem, že sa nemá zabúdať aj na hodnotový aspekt. Relevantné koncepty (napr. potreby a želania, nedostatok, dopyt a ponuka, alternatívne náklady) vždy sprevádzajú preferencie, preto by sa mali realizovať so žiakmi aj aktivity, ktoré vyžadujú rozhodnúť sa a zvažovať pravdepodobné dôsledky rozhodnutí. Na tom sa vytvárajú základy ekonomickej gramotnosti zodpovedného a uvedomelého občana, ktorý bude aktívny nielen ako individuálny spotrebiteľ, sporiteľ či investor, ale aj ako občan sledujúci rozhodovanie o verejných záležitostiach, v ktorých treba uplatniť ekonomické uvažovanie.

6.2 Detské predstavy o ekonomických vzťahoch

Pri niektorých témach deti disponujú skreslenou až nepravdivou predstavou, pri niektorých témach je predstava adekvátne, ale limitovaná jeho schopnosťou abstraktne myslieť. Pre ilustráciu uvádzam niekoľko výsledkov z výskumov s deťmi.

Do nástupu do školy dieťa vie, že obchody sú miesta, kde sú dostupné rôzne veci. Vie rozlíšiť peniaze od iných predmetov a povedať, že slúžia na platenie. Pri

možností vybrať si medzi mincami vyberú väčšiu, zaujímavejšiu, nie nominálne vyššiu. Pôvod peňazí interpretuje naivne aj reálne. Určité činnosti dospelých identifikuje ako „platenú činnosť“; rodičia zarábajú peniaze v práci, ale zároveň si myslia, že ak ich človek potrebuje viac, zájde do banky, kde o ne jednoducho požiada. V banke sú peniaze v bezpečí pred zlodejmi, ale povedomie o iných jej aktivitách alebo službách nemá. Majitelia obchodov predávajú tovar za rovnakú cenu, za akú ho kúpili, pričom jeho hodnota závisí od jeho veľkosti. Na jednej strane máme spotrebiteľa, na druhej strane distribútora tovaru alebo služby a proces výmeny tovaru je vnímaný ako scenár a nie ako súlad hodnoty medzi tovarom/službou a plátbou (Berti, Bombi, 1988; Berti, 2022; Dvořáková, 2021).

Po nástupe do školy sa mnohé predstavy spresňujú. Vynára sa vzťah medzi cenou tovaru a zaplatenou sumou, pričom cenu tovaru determinujú isté vlastnosti a žiak vie výrobok zoradiť do najlacnejšieho po najdrahší. Vnímanie hodnoty peňazí a schopnosť s nimi hospodáriť narastá s vekom, avšak výskumy ukazujú, že sa to objavuje skôr u rovesníkov, ktorí sú šikovní matematici alebo majú skúsenosti s vreckovým či šetrením (Abramovitch et al., 1991; Jiránek, 1974). Objavuje sa aj vzťah medzi vykonanou prácou a odmenou; práca už nie je len chodiť niekam a získať peniaze, práca je činnosť vykonávaná v prospech iných. Diapazón platených povolání už nie je obmedzený na lekára, policajta alebo vodiča autobusu (Seefeldt, 2014). Sedemročné dieťa má už aj istú predstavu o procese výroby a proces výmeny tovaru

už nevníma ako rituál, keď sa narába s peniazmi, ale proces výmeny ekvivalentných hodnôt. Brophy a Al-leman (2005) vo svojom výskume zistili, že žiaci intuitívne rozumejú, že výmena tovaru barterom má isté obmedzenia, ale nedokážu vysvetliť, že peňažné systémy boli vynájdené, lebo je to jednoduchšie a pohodlnejšie.

Ku koncu primárneho vzdelávania sa možnosť obchodovania rozširuje o nehnuteľnosti a pozemky. V obchodovaní už nefiguruje len predajca a výrobca, ale objavuje sa napríklad aj prepravca. Rôzne druhy produktov sa vyrábajú na rôznych miestach, pričom sa objaví aj domnienka, že materiálom výroby sú staré a pokazené veci, takže si žiak mylí výrobu s opravou (Berti, Bombi, 1988). Jiránek (1974) sa žiakov pýtal, koľko by chceli ako dospelí zarábať. Realistický odkaz sa objavuje až v 3 – 4. ročníku. Žiadny žiak neodpovedal „neviem“ na otázku, čo všetko budú platiť zarobenými peniazmi; spomenuli nájomné, dopravu, potraviny, oblečenie. Vo výskume Dvořákovéj (2021) žiaci zdôvodnili vyššie aj nižšie mzdy ľudí, pričom opisovali súvislosti medzi dopytom (zubára potrebuje veľa ľudí/smetiar nepotrebuje školu), zásluhami (doktor pomáha ľuďom/smetiar je ľahká práca), popularitou (slávni ľudia z televízie/učiteľky nie sú obľúbené) a výškou zárobku.

Jiránek (1974) tiež zistil, že žiaci primárneho vzdelávania vedia, že tovar predávaný v obchode niekto musel vyrobiť mimo neho (aj keď nie všetci vedia, kto ho vyrobil alebo ako sa presne volá názov obchodu),

ale to, čo sa deje s peniazmi, ktoré zákazník zaplatí za tovar, už také jednoduché nie je. Komplexná a správna odpoveď na túto otázku sa formuje prechodom cez tri úrovne: v *konkrétnej predoperačnej stratégii* žiak odpovedá tak, ako procesy *vidí* (prvý, druhý ročník, občas aj tretí). Peniaze za tovar si predavač dá do pokladne, niekam ich nosí, vracia druhým zákazníkom alebo si ich necháva pre seba. Táto stratégia platí aj v prípade otázky odmeny za prácu: rodič dostáva plat od vedúceho, od riaditeľa, účtovníka, ale žiak sa nepýta, odkiaľ ich má zasa on. Pracujúci berie mzdu, ale tá nesúvisí s tovarom, ktorý vyrába a predáva sa. Berti a Bombi (1988) dopĺňajú, že sa objavuje hierarchia nadriadený/šéf a podriadený/zamestnanec a peniaze získa „šéf“ z banky, zo svojich úspor, alebo ich dostane od iného „šéfa“ a vypláca zamestnancom. V *schematizujúcej stratégii* (3. ročník) už žiak vie, že mzdu rodič dostáva „zhora“ (z banky, od štátu) a tam idú aj zarobené peniaze z obchodov, teda že musí existovať medzičlánok medzi výrobou a obchodom. Banka či štát je akýsi všemocný orgán, ktorý rozdeľuje peniaze podľa námahy (aplikácia morálneho, nie ekonomického hľadiska). Prekážkou v ekonomickom myslení je skreslený pojem práce ako námahy, nie ako vytváranie spoločensky prospešného produktu, tovar je vedľajším produktom práce. Nespájajú teda mzdu s kvalitou ani s kvantitou statkov, ktoré sa vytvárajú prácou. Najvyspelejšie žiaci odpovedajú v *operačnej stratégii* (4. a 5. ročník), kde do procesu odmeňovania vstupuje rozlíšenie neproduktívnej a užitočnej práce alebo náklady na suroviny. Tiež sú si vedomí nutných výdavkov na celospoločenské potreby, ktoré sa hradia

z produktívnej práce. V tejto stratégii si žiak uvedomuje tok peňazí a ich rozdeľovanie medzi výrobcov a ostatných, na ktorých záleží chod výroby aj spoločnosti a tiež proces uspokojovania ekonomických potrieb. Tento vzťah žiak chápe ako nevyhnutnú ekonomickú reláciu, čo však neznamená, že už rozumie zložitým mechanizmom economickej regulácie.

V predchádzajúcich tematických častiach sa objavili odkazy na rôzne staršie výskumy realizované Jiráňkom a neskôr Vyskočilovou. Neobišli ani tému ekonomických vzťahov, pričom, ako to platilo už vyššie, na základe výskumov dizajnovali túto tému do učebníc prvouky už od prvého ročníka a je v českom kurikule v prvouke dodnes (Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, MŠMT ČR). Pri formulácii konceptov, ktoré patria do socio-humanitného poznávania na primárnom stupni, teda nevychádzam len zo „vzdialenej“ či kultúrnej odlišnej skúsenosti zahraničia, ale aj z poznania, ktoré zanechal československý výskum, ktorý potvrdil, že je možné podnecovať myslenie detí v témach ekonomických pojmov a vzťahov prostredníctvom vopred premyslených, konkrétnych, zrozumiteľne formulovaných požiadaviek na žiaka (Vyskočilová, 2006).

6.3 Tematické jednotky pri vyučovaní ekonomických vzťahov

Žiaci primárneho vzdelávania majú isté vedomosti z oblasti ekonómie, ale sú izolované, neskľbené

a netvorí systém. Žiaci ich získali najmä z rodinného prostredia, a preto je vhodné, aby ucelenejší a systematickejší obraz o ekonomických skutočnostiach, v ktorých žijú, získavali v škole, tvrdí Jiránek (1974). Hoci vie, že plné pochopenie ekonomických vzťahov je nad intelektuálne možnosti žiaka mladšieho školského veku. Už v popise odpovedí žiakov na isté ekonomické otázky sa črtajú témy a koncepty, ktorým sa treba venovať. Okrem tejto pedagogicko-psychologickej perspektívy však do predstáv, čo má byť súčasťou kurikula, vstupujú aj iné záujmové skupiny: ekonómovia – akademici zdôrazňujúci základné koncepty a zákonitosti; podnikateľský sektor sleduje schopnosti sporenia, investícií a hodnoty súvisiace so slobodným trhovým hospodárstvom; obhajcovia spotrebiteľov by kládli dôraz na kritickú reflexiu reklamy a správne rozhodovanie sa pri koncipovaní osobného/rodinného rozpočtu (výdavky, úver) (Brophy et al., 2013). Ilustráciou tlaku záujmových skupín je aj koncept finančnej gramotnosti, ktorej bude venovaný priestor nižšie. Ako výsledok hľadania prienikov pri rôznych očakávaniach navrhujem tieto koncepty: *vzácnosť, výroba a spotreba, trh a výmena, práca, peniaze, vlastníctvo*.

Vzácnosť

Základným ekonomickým konceptom je vzácnosť zdrojov. Každý človek naplňa svoje základné životné potreby, ekonomicky pomenované ako spotreba. Človek má však potreby, ktoré sú nevyhnuté pre jeho život, ale aj také, od ktorých jeho existencia nezávisí

(klasifikácia objektov podľa potrebnosti predpokladá hodnotovo subjektívny rebríček). Potreby, túžby a priania sú však limitované zdrojmi, ktoré sú k dispozícii. Vychádzajúc z tohto poznania treba nutné nastoliť úvahu o hodnote jednotlivých volieb a ich hierarchizácii, rozlišovať tak medzi potrebou a prianím, šetriť čas, tovar aj službu. Rozvíja sa vedomie vzácnosti zdrojov, ale aj nutnosť ekonomického rozhodovania.

Vychádzajúc zo skúseností žiaka, Jiránek (1974) otvoril tému otázkami typu *Čo všetko musíme kúpiť, aby sme mohli žiť? Čo z toho potrebujeme najviac? Za čo ľudia dávajú peniaze, aby žili príjemnejšie?* Postupným dopytovaním a analýzou žiaci pomenujú potreby všeobecným pojmom *potrava, bývanie, odev*. Okrem základných potrieb máme aj kultúrne potreby. Žiaci základnej školy tieto potreby zmieňovali veľmi sporadicky, preto Jiránek núti uvažovať už žiakov primárneho vzdelávania, či tieto potreby patria k životným potrebám človeka.

Na úrovni materskej školy je možné využívať nástenky alebo schémy, ktoré nám potreby oddeľujú od prianí. V prípade mladších detí môžeme používať obrázky z novín a časopisov, ktoré je možné triediť. S deťmi sa dá diskutovať o tom, aké typy oblečenia nosíme v rôznom počasí, v porovnaní s tým, ktoré by sme chceli nosiť. Rodina je ďalším zdrojom učenia – na jednej strane máme kategóriu *Veci, ktoré moja rodina potrebuje*, na druhej *Veci, ktoré moja rodina chce*. Žiadosti sa prirodzene líšia: jedni chcú lepší športový

výstroj, iní domáce zvieratá, lepšie bývanie, oblečenie, nové auto.

Treba požiadať deti, aby nakreslili, vymenovali tri želania. O ktorom si myslia, že sa splní? Ktoré sa nespĺni? Prečo nemôžu mať všetko, čo si zaželajú? Vytvoriť schému so stĺpcami *Chcel som*, *Chcem a Budem chcieť* a vyvolať s deťmi diskusiu, či veci, ktoré si želali, si želajú ešte stále, či ich dostali a prečo ich chceli. Rozprávky a príbehy nám môžu poslúžiť rovnako – napríklad v jednej časti rozprávky *Macko Uško* minuli kráľičky peniaze určené na nákup na zmrzlinu. Na ihrisku môžu deti vymenovať veci, ktoré by si želali, aby ich materská škola mala. Následne v triede je možné zoznam zúžiť na také položky, ktoré sa zdajú byť realistické. V spojení s environmentálnou tematikou je, samozrejme, možné spojiť šetrenie energiami – ako sledovať zapnuté svetlá, šetriť vodou, papierom a pod.

Vecou, ktorú v tejto téme nemožno obísť, je reklama. Preferencie človeka reklama atakuje a ovplyvňuje, pričom deti nie celkom vnímajú rozdiel medzi televíznym programom a reklamným zámerom predáť produkt. Je možné analyzovať reklamu a spôsob, ktorý má spotrebiteľa ovplyvniť, napr. porovnávať reálne hračky s tým, čo sľubovala reklama.

Výroba

Koncept vzácnosti je spojený s výrobou a surovinami. Ak majú byť ľudské potreby naplnené, musí niekto z niečoho produkt vyrobiť. *Z čoho sú vyrobené*

poľnohospodárske (jogurt, chlieb) a priemyselné produkty (nábytok, dom, odev)? Tieto základné iniciačné otázky nesledujú znalosť technologických postupov, ale systematicky podnecujú premýšľanie o tom, odkiaľ sa berú všetky suroviny (drevo, železo, mlieko) vrátane poznania prírodných zdrojov. Príkladom chybných odpovedí, s ktorými sa Jiránek stretol, boli *z vidieka, z továrne, z obchodu, z dažďa, od štátu*. V čase, keď výskum realizoval ho zaujímala aj schopnosť rozlíšiť pojmy *poľnohospodár* a *robotník*. Vtedajší žiaci používali pojmy *družstevník, hospodár, statkár, pestovateľ*. Vyskočilová (Vyskočilová, Morgado, 2000) však v opakovanom výskume v roku 2000 nanovo preukázala potrebu systematicky rozvíjať presnú terminológiu, lebo žiaci si pletli *robotníka* s *pracujúcim* alebo *robotníka* a *továrnikom*. Odkaz o používaní presnej terminológie smeruje mimo tejto tematickej jednotky: *zákazník, producent, predajca, typy a názvy obchodov* (v zmysle ponúkaného tovaru nie značky).

Už aj pri tejto téme je možné zaviesť rozlíšenie, resp. rozšírenie produktu a surovín aj o pojem *služby, tovaru*. Vyrobená vec sa predáva a stala sa *tovarom*, ale na predaj nie sú iba vyrobené veci, ale predávať sa môže aj práca (strihanie vlasov, obsluha v reštaurácii). V tomto prípade sa práca radí medzi *služby*.

Trh a výmena

Ak má človek záujem o službu alebo výrobok, musí si ich zadovážiť. Obchod je spôsobom výmeny niečoho za niečo iné, čo má podobnú hodnotu; trh

je miestom obchodu, kde obchodník ponúka to, o čo majú zákazníci záujem, čo potrebujú a za čo radi zaplatia.

V tejto téme sa môžu rozvíjať tri veci: ceny tovarov/služieb, ich výhodná výmena a oblasť siahajúca aj do etikety, správanie sa v obchode.

Žiaci na jednej strane identifikujú rôzne potreby alebo prania, rozlíšia ich dôležitosť v súvislosti s prežitím, ale k ekonomickej gramotnosti patrí aj prehľad o cenách základných produktov alebo služieb. Žiaci nielen odhadujú, ale aj konfrontujú svoj odhad s realitou, porovnávajú odlišnosť cien v rôznych obchodoch (*Prečo stojí lístok na autobus tak veľa, keď je to len vytlačený papier? Môže mať liter mlieka inú cenu?*).²⁰ Znalosť základných cien bude dôležitá pri téme samotných peňazí. Neskôr treba uvažovať, čo vplýva na výslednú cenu tovaru/služby – s nárastom veku sa uvádzajú komplexnejšie determinanty ako veľkosť, miesto výroby, vzácnosť suroviny a pod., nie však v duchu daní a odvodov.

Cena tovaru alebo služby vyvoláva otázku, či som ochotný tolko zaplatiť. Má pre mňa daná vec takú hodnotu? Koncept výmeny a uvažovanie *oplatí sa/neoplatí sa* je možné sprostredkovať už aj v materskej škole napodobením hry na obchod. Je to situácia, v ktorej je možné zrealizovať správanie zákazníka/spotrebiteľa aj výrobcu. Hra na obchod má v závislosti od

²⁰ Učebnica pre tretí ročník prvouky (Vyskočilová et al., 2000).

veku dieťaťa rôznu podobu: najmladšie dieťa využíva najskôr imitačnú hru, pri ktorej používa fiktívny tovar, pričom, samozrejme, nemá poňatie o platení. Ak sa hra mení na kreatívnu, deti improvizujú a používajú rôzne veci, napr. gombíky ako peniaze. Následne deti hľadajú a žiadajú na hranie prázdne škatule od potravín pre väčšiu reálnosť ponúkaných tovarov. V ďalšom kroku si deti zhotovia obchod s pultom a kasou, vystrihnú si z papiera peniaze, vyrobia si cenovky. Najsophistikovanejšiu podobu má obchod, v ktorom už môže dochádzať k reálnemu obchodu s asistenciou učiteľky – deti predávajú vypestované produkty, namaľované pohľadnice alebo upečené koláče.

Hra na obchod nemá byť situovaná len do materskej školy. Dieťa má plynule prechádzať vyšším štádiom hrania sa aj v primárnom vzdelávaní, aby sa využil čo najviac potenciál tejto hry. Okrem ekonomických vzťahov a uvažovaním nad tým, či mi výmena stojí za to, návštevou obchodu dieťa/žiak pozoruje správanie ľudí v ňom a sumarizuje zoznam nežiaduceho správania (behať po obchode, otvárať balenia, tlačiť sa v rade pri platení).

Práca

Téma práce je v materskej škole alebo v prvouke viazaná najmä na poznanie širšej palety profesií a ich náplní a ústi do poučení o policajtoch, hasičoch a záchranníkoch. Avšak netematizuje sa poznanie, v čom spočíva podstata práce, resp. ako sa odlišuje od iných činností. Ako bolo popísané vyššie, neznalosť tejto

podstaty produkuje mnohé skreslenia vo vnímaní ekonomických vzťahov.

Sumár položených otázok by mal stimulovať žiaka smerom k poznaniu, že práca je spoločensky užitočná činnosť. Ich prvotné predstavy nekorešponujú s týmto vnímaním práce, ako Vyskočilová (Vyskočilová, Morgado, 2000) potvrdzuje po viac ako dvadsiatich rokoch. Otázky vždy vychádzajú z dostupnej skúsenosti a smerujú k diferenciacii rôznych typov činností (*„Poľnohospodári a robotníci pracujú. Pracuje tiež upratovačka? Pracuje dieťa, keď ide na nákup? Pracuje pani učiteľka?“* „*Pracuje chorý, keď leží v nemocnici? Pracuješ ty, keď sa hráš vonku s kamarátmi? Pracuje otec, keď lúšti krížovku? Pracuje zloděj na stanici?“* *Pracuješ ty, keď pozorne riešiš matematický príklad?*). Následne má byť snahou verbálne definovať rozdiel medzi *tými, ktorí pracujú, od tých, ktorí nepracujú*, resp. zdôvodniť výber označenia danej činnosti ako práce (neostať pri intuitívnom zdôvodnení telesnou/duševnou námahou, zamestnaním/je to ich práca), ne-dobrovoľnosťou/musia).

V téme práce sa rozvíja aj koncept jej delby. Jiránek opäť kladie žiakom otázky, ktorými si majú uvedomiť, že výroba bežného výrobku, ako je napríklad rožok, vyžaduje spoluprácu veľkého množstva ľudí. Ak žiaci menujú profesie v ich časovom poradí, je možné žiadať, aby ich usporiadali podľa dôležitosti. Žiaci takto získavajú a spresňujú si okrem čisto ekonomických tém aj predstavy o niektorých základných technologických postupoch.

Materská škola sa venuje v tejto tematickej jednotke najmä zamestnaniam a povolaniam vzhľadom na vek detí. Okrem bežného popisu zamestnaní a ich náplne sa dá s deťmi viesť aj diskusia o tom, čo by sa stalo, ak by učiteľka bola zodpovedná za kúrenie, poriadok alebo prípravu stravy. Pre rodovo citlivé prístupy je tu priestor prezentovať deťom, že dievčatá a chlapci si môžu rovnako zvoliť prácu, o ktorej si myslíme, že sa pre nich nehodí.

Peniaze

Peniaze a tovar sú ekonomické javy, s ktorými by mali mať žiaci viac skúseností ako napríklad s prácou. Rozsah sociálnej skúsenosti siaha od predstáv o cenách bežných výrobkov, ktoré boli tematizované v treťom bode, až k poznaniu kúpnej sily peňazí a plánovaniu osobného nákupu a rozpočtu. Znalosť mincí a bankoviek nepredstavuje pre žiaka od druhého ročníka problém, treba však rozvíjať porozumenie kúpnej sily peňazí. Od poznania ceny bežného výrobku smerujú otázky opačne tak, aby žiak uvažoval, čo môže mať hodnotu 5 eur, 50, 100, 500 atď.

V úlohách nemá ísť len o počty a matematické operácie platba – výdaj alebo vyskladanie daných súm z eur a centov; peniaze sa nemajú používať len ako predmety, s ktorými sa počíta, ale ako niečo, čo má svoju hodnotu a kúpnu silu. Najvhodnejšie sú príležitosti, keď žiak samostatne nakupuje, alebo musí plánovať svoje nákupy v dlhšom časovom horizonte. Tu hrá rolu možnosť vreckového. Aká je podľa žiakov

optimálna výška vreckového? Aké majú preferencie pri nákupe z našetrených peňazí? Myslia aj na darčeky pre druhých?

V téme peňazí sa diskutuje so žiakmi aj o príjmoch a zárobkoch, odhadoch alebo ideálnych predstavách. Rovnako o rodinnom rozpočte a nutných výdavkoch, aj keď platí, že povaha aj rozsah skúseností závisia od príležitostí, ktoré rodičia žiakom umožnia. Žiak, ktorý dostáva vreckové alebo sa v základoch zoznamuje s rodinným rozpočtom, je podnecovaný k samostatnosti a k myslieniu (Jiránek, 1974) a vyučovanie nemusí tento rozdiel dobehnúť.

Kolobeh peňazí a tovaru

Zložitejšom témou, ako sa ukázalo pri výskumoch s deťmi, je kombinácia viacerých jednotiek. Je možné dať žiakom príležitosť objaviť, že z obchodu sa vracia výrobcom len časť tržby, pričom zvyšok sa musí alokovať na pokrytie celospoločenských potrieb. Tiež sa dá vhodnými otázkami prísť na to, ako prebieha kolobeh peňazí a výrobkov a peňazí, ktoré za ne zaplatíme.

Iničiačnými otázkami sú otázky smerujúce k poznaniu, odkiaľ pochádzajú peniaze na mzdy rôznych zamestnaní (*Za čo dostáva otec peniaze? Od koho ich dostáva? Od koho ich dostáva zamestnávateľ? Od koho nakoniec sú peniaze, ktoré dostáva otec?*). Následne sa upriami pozornosť na pomocné otázky vedúce s odhaleniu kolobehu peňazí a výrobkov: *Kto vyrába koše-*

*lu? Kam sa dostane, keď je ušitá? Dostane šička, ktorá ju ušila, zaplatené tolko, koľko za ňu zaplatíš ty v obchode? Dostane viac či menej? Podľa odpovedí sa formulujú ďalšie otázky, ktoré pomôžu odhaliť základné princípy. Vedúci pekárne si večer po zatvorení obchodu spočítal, že dnes utržil 1 500 eur. Môže si za všetko tieto peniaze kúpiť drahý bicykel?*²¹

Najzložitejšie sú otázky, pri ktorých sa vynára aj koncept dane (tok utržených peňazí sa sleduje v logike otázok): *Čo sa stane s peniazmi, ktoré zaplatíš v autobuse za lístok? Kam nakoniec tieto peniaze idú? Na čo ich tam potrebujú? Mohlo by sa jazdiť zadarmo? U lekára neplatíme, odkiaľ sa berú peniaze na jeho mzdu?*

Pochopenie cesty výrobku od výrobcu k zákazníkovi cez obchod nie je pre žiaka vyššieho ročníka zložité, menej jasnejšia je cesta peňazí po ich zaplatení. Toto porozumenie sa vyvíja v čase cez tri spomínané stratégie.

Vlastníctvo

Vlastníctvo patrí medzi tie javy, ktoré sú žiakom blízke. Už v materskej škole dieťa rozlišuje moje a tvoje, resp. majiteľa hovoriac o známych predmetoch. Tiež rozoznáva medzi darom, požičaním a krádežou (Berti, Bombi, 1988). Často sú učiteľky svedkami sporov o súkromné hračky v priestore verejnej inštitúcie,

²¹ Učebnica Prvouky pre 3. ročník (Dvořáková et al., 2020).

štandardy v oblasti prosociálneho správania vedú dieťa k tomu, aby sa vedelo podeliť. Deti vnímajú krádež ako čosi, čo je zakázané; okolo siedmeho roku žiak vníma vlastníctvo ako súčasť osobných potrieb a krádež spôsobuje obeti ujmu. V desiatich rokoch vníma vlastníctvo ako racionalitu v systéme ekonomickej výroby (Burris, 1983).

Tento koncept má dve oblasti záujmu: na jednej strane ide o skreslené vnímanie vlastníctva (autobusu, školy), ktoré bolo spomenuté vyššie. Postupným nárastom veku sa prirodzene dieťa odpúta od videnia, že slnko patrí lietadlám alebo rieka rybárovi. Stimuláciou tohto uvažovania o vlastníctve vecí smerujeme k poznávaniu toho, čo patrí všetkým. Následne sa priam žiada otvoriť tému verejného priestoru a nášmu vzťahu k nemu, ako sme popisovali v časti výchovy k občianstvu.

Individuálne vlastníctvo a túžba po zveľadovaní majetku sú základným hnacím motorom ekonomickeho rastu. Ale:

„Nevzniká z peňaz ctnosť, ale ze ctnosti vznikajú peníze a všetky ostatní dobré věci, pro člověka i pro obec.“ (Platón *Obrana Sókratova* 30b)

Schopnosť plánovania osobného rozpočtu, výdajov alebo ochota sporiť, nie sú determinované len znalosťou a porozumením konceptom kolobehu peňazí alebo cien výrobkov. Hodnota vecí nie je nič subjektívne ani objektívne, ale vzniká z odporu, ktorý

kladú dané veci v čase, keď sa ich chceme zmocniť; vzniká z námahy a obetí, ktoré treba vynaložiť (Simmel, 2011). Sporenie a dlh sú vecou vôle a zrelosti, ktoré ťažko ovplyvníme tým, že sprostredkujeme žiakovi širokú paletu pôžičiek. Na hodnotu peňazí sa nenahliada cez matematické úlohy, ktoré využívajú kontext obchodu, pretože ich podstata stále ostáva v precvičovaní numerických operácií. Domnievam sa, že súčasťou ekonomického vzdelávania má byť aj pokus formovať zdravý vzťah k majetku, kultivovať vlastnosti ako závisť alebo márnotratosť.

6.4 Finančná gramotnosť

V súčasnosti sa v súvislosti s ekonomickým vzdelávaním intenzívne preferuje tzv. finančná gramotnosť, dokonca sa domnievam, že sa toto vzdelávanie redukuje najmä na ňu. *Finančná gramotnosť* je definovaná ako „schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti“ (NŠFG, 2014, s. 4) a má ústiť do trinástich cieľov/schopností, pričom iba v jednej z formulácii nevystupujú rôzne varianty pojmu financie (efektívne používať finančné služby v. orientovať sa v problematike ochrany práv spotrebiteľa a byť schopný tieto práva uplatňovať). Ekonomická racionalita tak presakuje aj miesta, ktoré neboli pre ňu pred časom zaujímavé.²² Tento vzdelá-

²² Finančná gramotnosť sa objavuje už aj v materskej škole.

vací projekt je výrazom utilitarizácie vzdelávania, keď škola vyzerá ako výcvikové stredisko, pričom nereflektuje zásadnú vec – a tou je vedomie, že „zdravý“ vzťah k financiám nie je vecou výcviku, ale zrelosti osobnosti a jej kultivácie (Najvar, 2014) naznačený v časti *Vlastníctvo*.

Podľa platnej inštrukcie ministerstva školstva (Národný štandard finančnej gramotnosti, 2014) nadobudla v slovenskom vzdelávacom systéme charakter prierezovej témy. Dôvody, prečo sa tento trend presadzuje, sú rôzne. Starostlivý štát musí občana vyzbrojiť proti dravému a nekompromisnému trhu, proti cielene útočiacej reklame a svetu peňazí. Finančne gramotného občana potrebujeme nie preto, aby štát nemusel sanovať nežiaduci stav napr. pri nevhodne zvolenej pôžičke, ale potrebujeme aktívny subjekt, jedinca autonómneho, podnikavého a seba-podnikavého s individuálnou zodpovednosťou na povzbudenie ekonomického rastu a prosperity, schopného generovať bohatstvo nielen sebe, ale celej spoločnosti. Prvý argument vychádza skôr z paternalistickej perspektívy, kým druhý zapadá do vzorca súčasnej neoliberalnej racionality. Iným dôvodom, prečo je nutné zaviesť učenie sa byť finančne gramotný do školského kurikula, sú medzinárodné merania.

Do prostredia materskej školy finančná gramotnosť presakuje odporúčaním, ktoré sa už niekoľko rokov objavuje v *Sprievodcovi školským rokom*, kde sa v časti *Predprimárne vzdelávanie* objavuje v prioritách/odporúčaníach apel na podporu implementácie

„programu Aflatoun v materských školách“, pričom sa má pedagogický zbor vzdelávať „v oblasti rozvíjania sociálnej a finančnej gramotnosti a jej prepájania s udržateľným rozvojom“ (2023/2024, s.17).

Bez ohľadu na uhol argumentácie sa domnievam, že zaradenie finančnej gramotnosti do oblasti prierezových tém je chybným prístupom, ktorý sa v školskom teréne míňa účinku.

Národný štandard finančnej gramotnosti

Rámcový dokument pre vyučovanie prierezovej témy je *Národný štandard finančnej gramotnosti*. Obsahuje sedem tém, pričom pre každú z nich je vymedzená celková kompetencia ďalej rozpracovaná do čiastkových kompetencií a tie sú ešte rozdrobené do troch možných úrovní (číselná postupnosť reprezentuje tri rôzne úrovne vzdelávania).

Okrem tohto dokumentu máme k dispozícii ďalšie podporné materiály ako *Metodiku pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných a stredných škôl*. Táto pomôcka má zefektívniť prácu učiteľov, ktorí musia zapracovať témy do vyučovacieho procesu cez jednotlivé vyučovacie predmety, blokové celky, špecifickým kurzom alebo aj samostatným predmetom, pričom samostatné krúžky nepostačujú. Škola môže vytvoriť aj koordinátora pre finančné vzdelávanie, ktorý zabezpečuje vzdelávanie učiteľov, ale koordinuje aj samotnú aplikáciu do výučby.

Táto pomôcka však pôsobí značne komicky. Okrem deklaratívnych a vzletných vyjadrení²³ príručka na piatich stranách vymenúva len vyučovacie predmety v jednotlivých ročníkoch a k nim priradzuje akési heslá, ktoré vieme potenciálne využiť na ciele finančného vzdelávania. Táto forma nie je pre učiteľa žiaľ nápomocná nielen preto, že „heslá“ variujú od obsahových štandardov cez tematické celky, ale najmä preto, že takejto domnejšej obsahovej analýze jednotlivých predmetov je schopný každý učiteľ poznajúc svoj predmet s minimálnym časovým a odborným úsilím.

Okrem toho, že táto časť *Metodiky* nie je podľa nás učiteľovi nápomocná, exponovanie rôznych tém v rôznych vyučovacích predmetoch vyznieva často až bizarne. Rozumiem, že aktéri tohto projektu mu chceli zabezpečiť vážnosť, aby prestúpil čo najviac vyučovacích predmetov, ale usudzujeme, že takáto plošná aplikácia je v konečnom efekte kontraproduktívna.

Námietky

Projekt nestráca kredibilitu nielen amatérsky spracovanou metodikou, ale najmä tým, že sa triešti do

²³ „Pre vzdelávanie je dôležité, aby bola problematika po odbornej stránke správna. Vo finančnom vzdelávaní je preto dôležité disponovať odbornými vedomosťami z oblasti financií. Nevyhnutná je aj schopnosť adekvátne používať základné ekonomické pojmy a vysvetľovať ich s prihliadnutím na jednotlivé vekové kategórie.“ „Výučba je potom prednostne zameraná na získavanie zručností a rozvíjanie stratégií pre život.“

parciálneho úsilia viacerých učiteľov, pričom mnohí z nich sa nemusia vnútorne stotožniť s potrebou venovať sa takýmto témam, pretože spojitosť svojho predmetu s finančným vzdelávaním vnímajú ako násilnú (fyzika, chémia, informatika, výtvarná výchova, literatúra). Preto tvrdím, že vyučovanie tém finančného vzdelávania sa bude vykazovať vo všetkých kontrolovaných dokumentoch, avšak jeho reálna výučba sa bude len predstierať.

Komickosťou, bizarnosťou a amaterizmom častujem aj poslednú časť metodiky, ktorá sa venuje metódam a formám práce. Táto kapitola má byť učiteľovi nápomocná v didaktickom priestore, keď sa rozhoduje, akými nástrojmi sprostredkuje dané učivo čo najefektívnejšie. O význame didaktiky a didaktických postupov sa v dnešnom pedagogickom svete diskutuje asi najintenzívnejšie od vzniku pedagogiky, pretože sa mnohí domnievajú, že vyučovanie tým trpí zrejme najviac. Opäť však ostávame ukotvení v slovenskom „folklóre“, keď je naša didaktika redukovaná na poznanie metód a zásad. Tretia kapitola metodiky bezvýznamne reprodukuje tieto základné poznatky, s ktorými sa stretol každý učiteľ už niekoľkokrát nielen absolvovaním všeobecnej didaktiky, ale aj príslušných odborových didaktík alebo participáciou v rôznych kurzoch kontinuálneho vzdelávania. Informácia o tom, že poznáme heuristické alebo situačné metódy, didaktické hry, kooperatívne učenie, či poučenie o tom, že žiaci by mali byť na hodinách aktívni a tie by mali byť dynamické, predsa nezaručí, že učiteľ bude toto poznanie aktívne v praxi využívať. Navyše,

ak máme didakticky nezručného učiteľa v svojom vyučovacom predmete, je utopické očakávať, že zrazu bude činný práve pri témach finančnej gramotnosti.

Silnejším dôvodom pre vyslovenie tézy o tom, že sa budú vyučovacie ciele finančnej gramotnosti viac predstierať, ako reálne realizovať, je problém odbornosti.

Metodika obsahuje tri prílohy: prvá napomáha implementovať finančné vzdelávanie učiteľom stredných odborných škôl a konzervatórií a zvyšné dve predstavujú akési skriptá určené na samo-vzdelávanie. Najskôr máme k dispozícii tzv. *Odborné texty k jednotlivým témam Národného štandardu finančnej gramotnosti verzia 1.1* a poslednou prílohou je *Slovník základných pojmov Národného štandardu finančnej gramotnosti verzia 1.1*.

Dokument *Odborné texty* je stotridsaťpäť stranový súbor, ktorý nielen odporúča zoznam dostupnej študijnej literatúry, ale priamo ponúka odborné ekonomické vedomosti. Slovník, ako je čitateľné z názvu, vysvetľuje viac ako 200 pojmov z oblasti finančnej terminológie. Autori textu síce nie sú uvedení, avšak je zrejmé, že nie sú v danej oblasti amatérmi, preto nespochybňujeme jeho samotnú odbornosť a presnosť. Sporné sú pre mňa dva momenty.

Nie je jednoduché priradiť ekonómiu jednoznačne k exaktným vedám – samotní ekonómovia ju za takúto vedu považujú, avšak očami prírodných vied

môže byť vnímaná skôr ako sociálna veda. Nie je bezvýznamné spomenúť aj tento na prvý pohľad nesúvisiaci fakt, pretože bez ohľadu na konečnú súd, do ktorej oblasti ju nakoniec zaradiť – ekonómia so svojím špecifickým svetom financií rozhodne nie je triviálnym odborom, ktorému je možné porozumieť cez kompilát odborných textov (napr. fenomén inflácie). V kontexte už diskutovanej témy postavenia socio-humanitného poznávania poznamenávam, že podobnému spôsobu riešenia problému by napr. chémia alebo fyzika rozhodne nečelila. Prekvapuje ma, že odborníci, ktorí spolupracovali (a nielen tí) na všetkých podporných dokumentoch, neformulujú, resp. v tom čase nevyjadrili obavy, že takýmto rýchlokurzom sa degraduje ich odbor (aj iné socio-humanitné vedy) na sumár ľahko odovzdateľných poznatkov bez nutného dlhoročného štúdia ľubovoľnou osobou.

Druhý moment, ktorý v pedagogike musí prekážať, je konzekvencia toho predchádzajúceho. Citovala som vzletné vyjadrenia o tom, že vyučovanie je závislé od odbornosti a má pestovať u žiakov najmä zručnosti. Ale toto úsilie stroskotá, pretože učitelia budú disponovať informáciami/vedomosťami z oblasti ekonómie a finančníctva, ale nie poznaním v tejto oblasti. Presne týmto spôsobom vo vzdelávaní vzniká a reprodukuje sa formalizmus, ktorý je v našom školskom prostredí zakorenený pomerne hlboko. Učiteľ umožní nazrieť do sveta svojho odboru vtedy, ak mu rozumie, ak stojí nad ním, je preň zapálený a pohybuje sa v ňom s ľahkosťou. Prečo nútime učiteľa výtvornej výchovy, ktorý má blízko k umeleckému svetu

slobodnej mysle a nekonvenčnosti, hovoriť so žiakmi o konvenčnom svete financií a jednoznačných mantineloch pragmatickosti? Naopak, učiteľ fyziky uvažujúci exaktne a systematicky, bude finančné vzdelávanie vnímať s podozrením, prípadne s dešpektom, čo žiaci rozhodne vycítia. Argument o medzi-predmetových vzťahoch alebo modernom integrovanom tematickom vyučovaní neobstojí, pretože nie je možné spájať viaceré svety umelo a nasilu (chémia v. financie), resp. pole prieniku nemôže byť vzhľadom na obmedzený vyučovací čas a priestor nekonečne široké (napr. dizajn mincí a bankoviek na výtvarnej výchove). Vysoká odbornosť poznatkov, ktorými musí učiteľ disponovať, a následné riziko ich formálneho odovzdávania predstavujú silné námietky, na základe ktorých zdôvodňujem predstieranie.

6.5 Zhrnutie

Otvorenie sveta ekonómie ba malo byť súčasťou povinného vzdelávania, pretože predstavuje jeden z aspektov žitej reality človeka. Avšak nemá byť utilitaristicky zredukované len na funkciu peňazí – na význam výmeny, miery hodnoty alebo na význam sporenia. V primárnom vzdelávaní môžeme zúročiť výnimočnú skúsenosťou a exaktné poznanie už veľakrát citovaných českých výskumníkov, ktorí začali ešte v minulom storočí experimentálne overovať naivnú ekonomiku žiakov (Jiránek, 1974; Vyskočilová, 2006; Vyskočilová, Morgado, 2000). Jiránek a jeho ďalší nasledovníci však neostali len pri experimen-

tálnych overovaniach alebo akademických textoch, ale ich úsilie sa zhmotnilo do konkrétnych učebníc, v ktorých je učivo o ekonomických vzťahoch rozpracované širokospektrálne, reflektujúc napr. chápanie sociálnej funkcie peňazí, vzťah medzi výrobou a spotrebou alebo cyklickosť systému obehu peňazí a tovaru. Vytvorili súbor unikátnych úloh, otázok a cvičení, ktoré socializujú dieťa do ekonomického sveta bez toho, aby sme tieto snahy museli čítať očami pragmatickej pedagogiky alebo neoliberálnych tlakov na užitočnosť, zamestnanecký výkon či vlastnú schopnosť seba-projekcie.

Okrem českej skúsenosti máme k dispozícii Xenofónovo (2007) poučenie o tom, že „cnosťou dobrého hospodára je dobre spravovať vlastný majetok“ (s. 35), že hlavnou príčinou chudoby je neschopnosť zachovať mieru a zdržanlivosť, alebo že ľudia nenásytní, chlipní a nezdravo ctižiadostiví sú otrokmi veľmi zlých pánov. Avšak to by sme museli viac veriť tradičným vzdelávacím obsahom a nepodliehať módnym vlnám a vytvárať rýchlokvasené projekty, materiály šité horúcou ihlou so stehom prakticky aplikovateľným v bežnom živote.

ZÁVER

Mojou snahou v tejto publikácii bolo priniesť ucelenejší pohľad na socio-humanitné vzdelávanie a predstaviť koncept, o ktorom si myslím, že by spĺňal všetky nároky, ktoré sa v súčasnosti na vzdelávanie kladú.

Rada by som ňou pomohla učiteľom, ktorí hľadajú inšpiráciu pri tvorbe svojho vyučovania, lebo cítia, že to, čo robia, nie je celkom to pravé. Budúcim učiteľom, ktorí ešte nie sú zaťažení skúsenosťou a rutinou existujúcich praktík, by som ňou rada ukázala široký priestor, ktorý pred sebou majú a ktorý treba zúročiť. A zároveň by som rada povzbudila kolegov, ktorí chcú o socio-humanitnom vzdelávaní uvažovať z perspektívy odborníkov, aby sme začali spoločne kreaovať jeho teoretickú aj didaktickú povahu a pomáhali tak nielen učiteľom, ale najmä tým, pre ktorých sa to celé deje. Domnievam sa totiž, že z povahy socio-humanitných vyučovacích predmetov vyplýva, že nie je v moci jedného človeka vyčerpávajúco postihnúť rôzne oblasti poznávania, ktoré sem patria. Každá zo zložiek a následne aj tém v nich vyžaduje samostatnú pozornosť, teoretické spracovanie a postupné výskumné overenie. Literatúra, s ktorou som pracovala, to mnohokrát dokladuje. Tí, ktorí rozvíjajú poznanie v oblasti geografického poznávania, nie sú tí istí, ktorí sa venujú vyučovaniu dejepisu. Cítia sa doma v istej téme, v istej oblasti a v istej disciplíne a nepúšťajú sa

do susednej, hoc sa v škole obe učia v jednom predmete. Preto si plne uvedomujem, že táto publikácia predstavuje skromný príspevok do slovenskej diskusie, pretože každá z tém by si vyžadovala samostatnú publikáciu z pera širšieho autorského kolektívu.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- Abramovitch, R., Freedman, J. L., Pliner, P. (1991). Children and money: Getting an allowance, credit versus cash, and knowledge of pricing. *Journal of Economic Psychology*, 12, s. 27 – 45.
- Adame, R., Kováčiková, O. (2015). *Prvouka pre 1. ročník základnej školy*. Bratislava: AITEC.
- Adame, R., Kováčiková, O. (2016). *Prvouka pre 2. ročník základnej školy*. Bratislava: AITEC.
- Arens, R. (2012). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill Education.
- Babečková, L. (2022). *Didaktický potenciál regiónu vo vyučovaní geografickej zložky vlastivedy a prvouky*. Diplomová práca. Trnava: PaedF.
- Bage, G. (1999). *Narrative matters: Teaching and learning history through story*. London: Falmer.
- Banks, J. (2012). *Democratic education in citizenship in multicultural societies in Diversity and education to citizenship – Global Perspective*. Athens: Pedio.
- Barrett, M. (2007). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. London: Routledge.
- Barton, K. C. (2002). 'Oh, that's a tricky piece!'; Children, mediated action, and the tools of historical time. *The Elementary School Journal*, 103, s. 161 – 185.
- Barton, K. C., Levstik, L. S. (1996). 'Back when God was around and everything': The development of children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, s. 419 – 454.
- Beneš, Z. nedatované. Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna. *Historia scholastica I*, s. 13 – 21.
- Beneš, Z. (2009a). Řád humanitního myšlení – proč a k čemu je. *Historik na Moravě*. Sborník k 60. nar. prof. dr. Jiřího Malíře, CSc. (pp. 53 – 64). Brno: Matices Moravská.

- Beneš, Z. (2009b). Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika*, 59 (2), s. 153 – 163.
- Beneš, Z., Gracová, B. (2015). Didaktika dějepisu: Mezi socializační jedince a jeho individuální výchovou. In: Stuchlíková, I., Janík, T. (Eds.). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: MU, s. 289 – 326.
- Benchmarks Social Studies, Education Scotland*. (2017). dostupné na: <https://education.gov.scot/curriculum-for-excellence/curriculum-areas/social-studies/>
- Berti, A. E., Bombi, A. S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berti, A. E., Guarnaccia, V., Lattuada, R. (1997). Lo sviluppo della nozione di norma giuridica [The development of the concept of law]. *Scuola e Città*, 48(12), s. 532 – 545.
- Berti, A. E., Benesso, M. (1998). The concept of nation-state in Italian elementary school children: Spontaneous concepts and effects of teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 120, s. 121 – 143.
- Berti, A. E., Ugolini, E. (1998). Developing knowledge of the judicial system: A domain specific approach. *The Journal of Genetic Psychology*, 159, s. 221 – 236.
- Berti, A. E., Andriolo, A. (2001). Third graders' understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127 (4), s. 346 – 377.
- Blaut, J. M., Stea, D., Spencer, C., Blades, M. (2003). Mapping as a cultural and cognitive universal. *Annals of the Association of American Geographers*, 93(1), s. 165 – 185.
- Bluedorn, A. (2002). *The human organization of time: Temporal realities and experience*. Stanford: University Press.
- Bojková, A. (2019). „My“ historici a „Oni“ učitelia dejepisu. Public history ako nástroj na narušenie status quo. In: Jančura, M., Bojková, A. (Eds.). *Dejiny tvoríš ty!* Košice: UPJŠ, s. 9 – 24.
- Boulder Valley School District Department of Curriculum and Instruction. 2012. *Preschool Social Studies Academic Standards in High Quality Early Childhood Care and Education Settings*. Dostupné na: <http://www.cde.state.co.us/cpp/qualitystandards.htm>

- Bridge, C. W. (2010). Mapwork skills. In: S. Scoffham (Ed.). *Primary geography*. Sheffield: Geographical Association, s. 105 – 119.
- Brooks, C. et al. (2017). *The power of geographical thinking. (International perspectives on geographical education)*. Switzerland: Springer.
- Brophy, J., Allemann, J. (2002). Primary – grade student's knowledge and thinking about the economics of meeting families' shelter needs. *American Educational Research Journal*, 39 (2), s. 423 – 468
- Brophy, J., Alleman, J. (2005). *Children's thinking about cultural universals*. Mahwah: Erlbaum.
- Brophy, J. et al. (2013). *Powerful social studies for elementary students*. USA: Wadsworth Publishing.
- Burris, V. L. (1983). Stages in development of economic concepts. *Human development*, 36, s. 791 – 812.
- Catling, S., Willy, T. (2018). *Understanding and teaching primary geography*. UK: SAGE.
- Cívik, M. (2018). Československo a jeho rozpad ve světle filosofických teorií nacionalismu. *Reflexe*, 58, s. 157 – 166.
- Collins, L. (2018). Student and teacher response to use of different media in spatial thinking skill development. *International Journal of Geospatial and Environmental Research*, 5 (3), Available at: <https://dc.uwm.edu/ijger/vol5/iss3/3>
- Cooper, H. (1995). *History in the early years*. London: Routledge
- Cooper, H. (2011). What understanding of chronology can we expect of older primary school children? *Primary History*, 59, s. 13 – 15.
- Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare. (2011, 2018). dostupné na: <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska#h-Download>
- Černý, N. (1930/31). Nové učebné osnovy prvouky. *Komenský*, 58, s. 272 – 327.
- Černý, K., Šubrt, J. (2013). K problematice školní výuky dějepisů. In: Šubrt, J., Vinopal, J. (Eds.). *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, s. 52 – 69.

- Danišková, Z. et al. (2015). *Výchova k občianstvu na primárnom stupni*. Trnava: TYPI.
- Danišková, Z. (2014). Môže umenie vypestovať dobrého občana? Aristotelov príspevok vo svetle teórie výchovy. *Pedagogická orientace*, 24 (3), s. 311 – 329.
- Danišková, Z. (2020). social studies in primary education: Comparing the Slovak and Czech Republics. *Pedagogika*, 70 (4), s. 449 – 462.
- Danišková, Z. (2022). Chránia či obmedzujú? Vybrané normy regulácie v oblasti hygieny materskej školy z pohľadu riaditeľiek. In: M. Miňová, M. Slováček (Eds.). *Štúdie z predškolskej pedagogiky*. Prešov: OMEP, s. 28 – 40.
- Davis, G. A., Huyn, E. (2005). A study of kindergarten children's spatial representation in a mapping project. *Mathematics Educational Research Journal*, 17, s. 73 – 100.
- Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, s. 117, 14 – 24.
- de Groot-Reuvekamp, M. J. (2017). *Timewise improving pupils' understanding of historical time in primary school*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Dominik, J. (1923). Ako sa má vyučovať vlastiveda. *Národná škola*. 1(5), s. 143.
- Duschinská, K., High, R. (2019). Didaktika obecné didaktiky: Od deklarativní znalosti pojmů směrem k rozvoji didaktického myšlení. *Pedagogika*, 69(3), s. 316 – 332.
- Dvořáková, M. (2009). Poznávání prekonceptů politologických pojmů jako součást rozvoje didaktické znalosti obsahu u studentů učitelství. In: T. Janík et al. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*, Brno: Paido, s. 129 – 137.
- Dvořáková, M. (2012). *Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva a vyučování o společnosti*. Praha: UK.
- Dvořáková, M. (2013). Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství. *Orbis Scholae*, 7(1), s. 101 – 117.
- Dvořáková, M. et al. (2019a). *Prvouka 1 – nová generace*. Plzeň: Fraus.

- Dvořáková, M. et al. (2019b). *Prvouka 2 – nová generace*. Plzeň: Fraus.
- Dvořáková, M. et al. (2020). *Prvouka 3 – nová generace*. Plzeň: Fraus.
- Dvořáková, M. (2021). Odkud se berou. Dětská pojetí oběhu peněz. *Pedagogika*, 71(2), s. 221 – 238.
- Dvořák, D., Dvořáková, M. (2005). Společenskovední vzdělávání. In: V. Spilková et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, s. 209 – 223.
- Dvořák D., Dvořáková, M. (2006). Dvojí přítomnost sociálních věd v kurikulu české základní školy. *Sborník Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, 229 – 234.
- Dvořáková, M., Pajpachová, V. (2019). Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3 (1), s. 87 – 107.
- Dvořák, D., Dvořáková, M. (2018). Kurikulární reformy v anglofonních zemích: tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání. *Orbis scholae*, 12 (1), s. 135 – 157.
- Dvořák D., Dvořáková, M., Stará, J. (2008) Design based research – výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci. In: P. Knecht, T. Janík (Eds.). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, s. 81 – 89.
- Dudášová, J. et al. (2018). *Vlastiveda pre tretiakov*. Pracovní učebnica. Bratislava: Aitec.
- Early Childhood Standards of Quality for Prekindergarden*. USA: Michigan State Board of Education.
- Fajkus, B. (2015). *Filosofie a metodologie vědy*. Praha: Academia.
- Flynn, K.C. (2018). Improving spatial thinking through experiential-based learning across international higher education settings. *International Journal of Geospatial and Environmental Research*, 5(3), dostupné na: <https://dc.uwm.edu/ijger/vol5/iss3/4>
- GA. (2009). *A different view: A manifesto from the Geographical Association*. Dostupné na: <https://www.geography.org.uk/GA-Manifesto-for-geography>
- Galani, A., Rokka, A. (2014). An investigation of hand-drawn representations of rivers by fifth-grade students in greek elementary schools. *ISRN Education*, dostupné na: <https://www.hindawi.com/journals/isrn/2014/548365/>

- Geist, E. (2016) Let's make a map: The developmental stages of children's mapmaking. *YC Young Children*, 71 (2), s. 50 – 55.
- Geografia – nižšie stredné vzdelávanie. (2014). Bratislava: ŠPU, dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/clovek-spolocnost/>
- Hardin, B. J. et al. (2005). More than clocks and calendars: the construction of timekeepers by eleven kindergarten children in Mexico and the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 19 (3) , s. 223 – 241.
- Harris, R. et al. (2013). *Historical consciousness. In the guided reader to teaching and learning history*. London & New York: Taylor & Francis Group.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), s. 1900 – 1902.
- Helwig, C. C. (1998). Children's conceptions of fair government and freedom of speech. *Child Development*, 69 (2), s. 518 – 531.
- Hodkinson, A. (2002). A coordinator answers: The development of chronological understanding in primary history. *Primary History*, 31, s. 8 – 9.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (2), s. 173 – 200.
- Hoodless, P. (2013). *Teaching history in primary schools*. Exeter: Learning Matters.
- Husbands, C. (2001). *What is history teaching?* Buckingham: Open University Press.
- Janík, T., Najvar, P. (2011). *A. J. Korthagen – Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Jiránek, F. (1972). Ontogeneze historickočasových operací. In: Fišer, J., Volný, J. (Eds.). *Osobnost učitele a učení*. Praha: UK, s. 117 – 133.
- Jiránek, F. (1973). *Geneze chápání genealogických relací v mladším školní věku*. Praha: UK.
- Jiránek, F. (1974). *Rozvoj myšlení žáku mladšího školního věku při učení základům dějepisu*. Praha: UK.

- Jørgensen, H. H. (2023). Encountering children's perspectives in play. *Journal of Pedagogy*, 14 (1), s. 17 – 36.
- Kancír, J., Madziková, A. (2003). *Didaktika vlastivedy*. Prešov: Univerzum.
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47 (4), s. 584 – 595.
- Kašćák, O., Koch, A. B. (2022). Early childhood education and care traditions and policy in an expanding Europe. *Early Years*, dostupné na: <https://www.tandfonline.com/eprint/2PKTCJ6PVW9IXAVUAFW/full?target=10.1080%2F09575146.2022.2047012&-fbclid=IwAR1EHHAeRZPbXKFFGrfQyNDg0F2Qd7vZx9Oo-Xwm0duz7sfuglrXAZmQqBo>
- Kožuchová, M., Matušková, R. (2018). *Vlastiveda pre 3. ročník ZŠ*. Pracovná učebnica. Prievidza: Patria.
- Klusák, M. (2001). Poznávání sociálního prostředí. In: Z. Kolláriková, B. Pupala (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika/Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 363 – 400.
- Klusák, M. (2002). *Prvouka v 1. třídě*. Pražská skupina školní etnografie. 1. – 8. třída: Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 „Žák v měnících se podmínkách současné školy“. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 279 s. Dostupné na: <http://kpsold.pedf.cuni.cz/psse/pdf/tridy/1/6klusak1.pdf>
- Knecht, P., Hofmann, E. (2013). K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace ČGS*, 32 (2), s. 13 – 25.
- Knecht, P., Hofmann, E. (2020). Jak dál ve výuce regionální geografie na základních školách? *Informace, ČGS*, 39 (2), s. 14 – 23.
- Korim, V. a kol. (1995). *Vlastiveda s didaktikou*. Banská Bystrica: PdF UMB.
- Kostis, T. et al. (2015). The civic education in greek kindergartens. The views and the practices of greek kindergarten teachers concerning civic education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 11 (2), s. 55 – 70.
- Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové.

- Kratochvíl, V. (2019). *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*. Bratislava: Raabe.
- Komenský, J. A. (1991). *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN.
- Labischová, D., Gracová, B. (2010). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU.
- Lajoie, S. P. (2003). Individual differences in spatial ability: developing technologies to increase strategy awareness and skills. *Educational psychologist*, 38 (2), s. 115 – 125.
- Little, H., Wyver, S. (2010). Individual differences in children's risk perception and appraisals in outdoor play environments. *International Journal of Early Years Education*, 18 (4), s. 297 – 313.
- Lowes, S. (2008). "Mapping the world: Freehand mapping and children's understanding of geography concepts." *Research on Geography Education*, 10 (2), s. 1 – 37.
- Luchs, A., Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13 (3), s. 206 – 222.
- Mackintosh, M. (2010). Using photographs, sketches and diagrams. In: S. Scoffham (Ed.). *Primary geography*. Sheffield: Geographical Association, s. 121 – 133.
- Machalová, M. (2004/2005). Konstruktivistické učební úlohy a jejich role ve vlastivědě. *Komenský*, 129 (5), s. 16 – 21.
- Malý školský zákon č. 226, 13. júla 1922*, Zb. z. a n.
- Massachusetts Social Studies Framework*. (2003). USA: Massachusetts Board of Education.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maxim, G. W. (2009). *Dynamic social studies for constructivist classrooms: Inspiring tomorrow's social scientists*. UK: Pearson Education.
- Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných škôl a stredných škôl*. 2014. Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Mohan, A., Mohan, L. (2013). *Spatial Thinking About Maps*. National Geographic Education Programs, 45.

- Myers, L. J., Liben, L. S. (2008). The role of intentionality and iconicity in children's developing comprehension and production of cartographic symbols. *Fscs*, 79 (3), s. 668 – 684.
- Najvar, P. (2014). Filipika proti finanční gramotnosti aneb o dvou (ne)souvisejících jevech. *Pedagogická orientace*, 24 (5), s. 811 – 817.
- Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.1. (2014). Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. *National Curriculum for Primary Education (State standard of primary education)*. (2018). Dostupné na: <https://emergency.mon.gov.ua/primary-school/>
- National council for the social studies. (2010). *National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment*. Dostupné na: <https://www.social-studies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies>
- Navrátilová, K. a kol. (2002). *Vlastiveda na 1. stupni ZŠ*. Nitra: UKF.
- National Geographic Network. (2013). *Spatial thinking*. Dostupné na: <https://media.nationalgeographic.org/assets/file/SpatialThinkingK-5ExSummary.pdf>
- Nedbálek, L. (1923). Pojem vyučovania vlastivedy ako predmetu ľudovej školy. *Národná škola I*, s. 268 – 269.
- Nogová, M., Zvončeková, V. (2017). *Vlastiveda pre 4. ročník základnej školy*. Prievidza: Patria.
- Odborné texty k jednotlivým témam Národného štandardu finančnej gramotnosti verzia 1.1. (2014). Bratislava: Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Owens, P. (2016). *Progression in mapping*. Edinburg: the University of Edinburgh.
- Owens, P. (2022). *Maps and mapping in the Early Years*. Edinburg: Digimaps for schools. dostupné na: https://digimapforschools.edina.ac.uk/learning-resources/resource/130maps_and_mapping_early_years.html
- Palmer, J., Birch, J. (2004). *Geography in the Early Years*. London: Routledge.
- Percival, J. (2020). *Understanding and teaching primary history*. USA: Sage.

- Platón. (2005). *Euthyfrón. Obrana Sókratova. Kritón*. Praha: Oikúmené.
- Plester, B. (2002). Young children's ability to use aerial photographs as maps. *Journal of Environmental Psychology*, 22, s. 29 – 47.
- Podroužek, L. (1996). *Prvouka*. Plzeň: ZČU Plzeň.
- Příhoda, V. (1966). *Problematika předškolní výchovy*. Praha: SNP.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SNP.
- Pupala, B. (1994). K elementárnym podmienkam vývinu chápania pojmu mapa. *Geografia*, 1, s. 21 – 23.
- Pupala, B. (1997). Detská naivná kartografia. *Pedagogika*, 47, s. 317 – 328.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Praha: MŠMT.
- Rochovská, I., Kožuchová, M. (2019). *Prvouka pre 1. ročník základnej školy*. Bratislava: Expol Pedagogika.
- Rochovská, I., Kožuchová, M. (2018). *Prvouka pre 2. ročník základnej školy*. Bratislava: Expol Pedagogika.
- Ruth R., Vinterek, M. (2016) Geographical locational knowledge as an indicator of children's views of the world: Research from Sweden and Australia. *International Research in Geographical and Environmental Education*, (25) 1, s. 68 – 83.
- Rüsen, J. (2012). Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History and Theory*, 51, s. 45 – 59.
- Sáčková, N. (2023). *Vrstevníce v učive vlastivedy*. Diplomová práca. Trnava: Pdf.
- Scoffham, S. (2010). *Primary geography*. Sheffield: Geographical Association.
- Seefeldt, C. et al. (2014). *Social studies for the preschool/primary child*. USA: Pearson.
- Simmel, G. (2011). *Filosofie peněz*. Praha: Academia.
- Slovník základných pojmov Národného štandardu finančnej gramotnosti verzia 1.1*. 2014. Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Sobel, D. (1998). *Mapmaking with children. sense of place education for the elementary years*. New Hampshire: Antioch New England Graduate School.

- Sowden, S., Stea, D., Blades, M., Spencer, Ch., Blaut, J. M. (1996). Mapping abilities of four-year-old children in York. *Journal of Geography*, 95 (3), s. 107 – 111.
- Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72 (2), s. 157 – 184.
- Sprievodca školským rokom 2023/2024*. Bratislava: MŠVVaŠ. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/sprievodca-skolskym-rokom-20232024/>
- Slavík, J. et al. (2017a). *Transdisciplinárni didaktika: O učiteľskom sdílení znalostí a zvyšovaní kvality výuky napříč obory*. Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Slavík, J. et al. (2017b). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: MUNI Press.
- Stará, J. (2004). *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*. Praha: PDF.
- Stará, J. (2005). *Výchova k demokratickému občanství. Společenskovědní vzdělávání*. In: Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, s. 225 – 261.
- Svobodová, H., Spurná, M., Knecht, P. (2020). Pojetí geografie a geografického vzdělávání u studentů učitelství v Česku. *Geografie*, Vol. 124, No. 4, pp. 501 – 526.
- Strnad, E. (1961). Věcné učení na škole národní. *Pedagogika*, 2, s. 151 – 167.
- Strnad, E. (1966). *Věcné učení na základní škole*. Praha: SNP.
- Šebková, A., Vyskočilová, E. (1997a.) Chápaní prostorových vztahů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 47, s. 309 – 316.
- Šebková, A., Vyskočilová, E. (1997b). Orientace žáků I. stupně v okolí. *Moderní vyučování*, 5, s. 10.
- Šimek, R. (1922). *Vlastiveda v národní škole*. Humpolec: nakl. Učitel'skej jednoty.
- Štech, S. (2020). Trápení s užitečností pedagogického výzkumu: Jen ztraceni v překladu? *Pedagogika*, 70(1), s. 109 – 117.
- Tallandini, M. A., Valentini, P. (1995). *La scuola è una grande*. Milan: Raffaello Cortina.
- Tapsell, S. et al. (2002). Growing up with rivers? Rivers in London children's worlds. *Area* 33(2), s. 177 – 189.
- Timčíková, A. (2011). *Testy z Vlastivedy*. Bratislava: Příroda.

- The Ontario curriculum social studies. (2023). dostupné na: <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/elementary-sshg/grades/g1/context/social-studies-grades-1-to-6>
- Thommen, E., Avelar, S., Sapin, V. Z., Perrenoud, S., Malatesta, D. (2010): Mapping the journey from home to school: a study on children's representation of space. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (3), s. 191 – 205.
- Turner-Bisset, R. (2005) *Creative teaching: history in the primary classroom*. London: Fulton.
- Učebný plán pre ľudové školy. (1933). Věstník MŠaNO, roč. XV. 1933, s. 155.
- Učebná osnova pre ľudové školy župy trenčianskej. (1940). Žilina.
- Učebné osnovy pre ľudové školy. (1953).
- Učebné osnovy pre 1. až 4. ročník základnej školy. (1976). Schválené MŠ SSR 11.12.1975, číslo 15041/75-A/1. Bratislava: SPN
- Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej školy. (1977). Bratislava: SPN.
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139(2), s. 352 – 402.
- Vass, P. (2004). Thinking skills and the learning of primary history: Thinking historically through stories. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), s. 112 – 125.
- Vella, Y. (2001). Extending primary children's thinking through the use of artefacts. *International Journal of History Learning, Teaching and Research* 1, s. 99 – 112.
- Von Heyking, A. (2004). Historical thinking in the elementary years: A review of current research. *Canadian Social Studies*, 39 (1), s. 1 – 13.
- Vybíral, M. (1995). Cesta k domovu (Pokus o konstruktivistický prístup k jednému tématu vlastivědy). *Pedagogika*, roč. XLV, s. 350 – 362.
- Vyskočilová, Eva. (1973). Pokus vyučovať žáky 2. ročníku chápaní historického času na základe genealgie. *Komenský*, 9, s. 545 – 553.

- Vyskočilová, E. (1976). Vytváření základů historického myšlení žáků 2. ročníku. *Komenský*, 4, s. 341 – 348.
- Vyskočilová, E. et al. (2000a). *Prvouka pro 1. ročník. Pracovní sešit*. Praha: Albra.
- Vyskočilová, E. et al. (2000b). *Prvouka pro 3. ročník*. Úvaly: Albra.
- Vyskočilová, E. et al. (2003). *Prvouka pro 2. ročník. Pracovní sešit*. Praha: Albra.
- Vyskočilová, E., Morgado, L. (2000). Rozumí české děti ekonomickým pojmům a vztahům podobně jako portugalské děti? *Československá psychologie*, 44 (6), s. 528 – 538.
- Vyskočilová, E. (2006). Jak naučit děti ekonomickým pojmům a vztahům. In: J. Maňák, T. Janík (Eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, s. 300 – 308.
- Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*. MŠMT ČR. Dostupné na: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10709>
- Vzdělávacie štandardy *Prvouka – primárne vzdelávanie*. 2014. Bratislava: ŠPU.
- Vzdělávacie štandardy *Vlastiveda – primárne vzdelávanie*. 2014. Bratislava: ŠPU.
- Vzdělávacie štandardy *Občianska náuka – nižšie sekundárne vzdelávanie*. 2014. Bratislava: ŠPU.
- Wiegand, P. (2000). cARTography. *Primary geographer*, 42, s. 16 – 17.
- Wiegand, P. (2006). *Learning and teaching with maps*. Taylor and Francis. dostupné na: <https://www.perlego.com/book/1619866/learning-and-teaching-with-maps-pdf>
- Wilschut, A. (2012). *Images of time: The role of an historical consciousness of time in learning history*. Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Winter, Ch., Mills, Ch. (2020). The psy-security-curriculum ensemble: British Values curriculum policy in English schools. *Journal of Education Policy*. 35 (1), s. 46 – 67.
- Xenofón. (2007). *O prosperujúcej domácnosti*. Bratislava: Kalligram.
- Yang, W., Liu, H., Chen, N., Xu, P., Lin, X. (2020). Is early spatial skills training effective? A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11 (1938), s. 1 – 15.

Zoznam použitej literatúry

- Zápotočná, O. (2011). Gramotnosť: Stabilný element v sociálnej dynamike. In: O. Kaščák, B. Pupala (Eds.). *Škola – statický element v sociálnej dynamike*. Bratislava: Iura Edition, s. 26 – 35.
- Zisi, Ch., Aikaterini, K. (2022). “Investigating Greek kindergartners’ Spatial abilities.: Are they the best they can be?”. *European Journal of Geography* 13 (3), s. 001 – 018.

ZUZANA DANIŠKOVÁ

**SOCIO-HUMANITNÉ
POZNÁVANIE
V PREDPRIMÁRNOM
A V PRIMÁRNOM
VZDELÁVANÍ**

Zodpovedný redaktor: PhDr. Jozef Molitor
Grafická úprava a zalomenie: Jana Janíková
Obálka: Mgr. Marek Petržalka

Pre Pedagogickú fakultu Trnavskej univerzity v Trnave
vydalo vydavateľstvo Typi Universitatis Tyrnaviensis,
spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave
a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied
v roku 2022, ako 402. publikáciu.

Vytlačila VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

ISBN 978-80-568-0600-5 (tlač)
ISBN 978-80-568-0630-2 (on-line)