

## Diskusie

### Potenciály a limity v spoločenskovednej oblasti primárneho vzdelávania<sup>1</sup>

Zuzana Danišková

V slovenskom obsahu vzdelávania pre 1. stupeň ZŠ, ktorý je platný v súčasnej dobe, reprezentuje spoločenskovedné poznanie len jediný predmet – *vlastiveda*. Naše vzdelávanie donedávna poznalo aj predmet *prvouka*, ktorého obsah sa po poslednej revízii ŠVP rozdelil do predmetov *vlastiveda* a *prírodoveda*, čím tento predmet zanikol<sup>2</sup>. Štátny pedagogický ústav, ktorý avizuje ďalšie zmeny, prvouku opäť zaraďuje do učebných predmetov prvého stupňa. V tomto texte, ako sme sa snažili naznačiť aj v metaforickom názve, by sme sa radi venovali problémom a výzvam identifikovaným výskumom, resp. akcentovaným rôznymi odborníkmi, ktoré však, ako sa domnievame, nie sú uvedomované a reflektované tými, ktorí sa reálne podieľajú na koncipovaní učebných predmetov *vlastivedy* a *prvouky*, či už na úrovni tvorby kurikula, tvorby učebníc, metodických a didaktických pomôcok, alebo pri vytváraní učebných materiálov vo vysokoškolskej príprave budúcich „prvostupniarov“.

Problémy a výzvy, ktorým by sme sa chceli venovať, sme rozdelili do štyroch nasledujúcich kategórií: *vlastiveda* verzus sociálne štúdie; dilemy obsahu; didaktické výzvy a nové spoločenské trendy. Budeme sa im postupne venovať v tomto poradí.

#### 1 Vlastiveda verzus sociálne štúdie

Sociálne štúdie (*social studies*) je pojem reprezentujúci najmä v anglosaskom prostredí akúsi propedeutiku sociálnych vied v obsahu predškolského vzdelávania a tiež samotný učebný predmet na primárnom, sekundárnom aj terciárnom stupni. V našom kurikule určenom pre predškolské vzdelávanie nie je explicitne formulované, ktoré obsahy patria práve pod spoločenskovednú oblasť, avšak sú tu viac či menej prítomné. Na primárnom stupni je ekvivalentom sociálnych štúdií učebný predmet *vlastiveda*, na vyšších

---

<sup>1</sup> Text je výstupom riešenia grantového projektu KEGA 012TTU-4/2013 Reflexia obsahov primárneho vzdelávania z pohľadu rozvíjania občianskej gramotnosti.

<sup>2</sup> V učebniciach prírodovedy sa tak môžeme stretnúť s neadekvátnymi témami pre tento predmet: napr. učebnica pre 1. ročník (autorský kolektív Wiegerová, Česlová, 2012, SNP) obsahuje celok Ja a moje zdravie (témy: Vianoce u nás doma; Čo je pre mňa šťastie) alebo celok Moja rodina (Predstavím vám svojich najbližších, Ja a moji najbližší).

stupňoch rozoznávame zvlášť občiansku náuku, geografiu a dejepis. Zamerajme sa však iba na vlastivedu: rozdiel v tomto učebnom predmete a predmete *social studies*, prítomnom napr. v školách v USA, nie je iba v názve<sup>3</sup>. Rozdiel medzi oboma je daný najmä rozdielom v obsahu, resp. šírku záberu predmetu (D. Dvořák, M. Dvořáková, 2006, s. 223), ktorý, samozrejme, vyplýva z rozdielnosti historických determinantov, pod vplyvom ktorých sa tieto učebné predmety etablovali.

Štandardizovanie konceptu *social studies* ako učebného predmetu a jeho obsahov siaha v Spojených štátoch amerických až do roku 1905. Správa, ktorá bola uverejnená po piatich rokoch práce v roku 1909 tzv. *Komisiou ôsmich* a bola sponzorovaná Americkou komisiou historikov, je prvým pokusom vtedajšej doby ustanoviť predmet, ktorý by vyučoval históriu na elementárnom stupni vzdelávania. Tieto aktivity boli determinované aj vtedajšími sociálnymi, politickými a ekonomickými podmienkami, kedy bol školský systém pod tlakom reforiem nielen pre imigrantov prichádzajúcich z Európy, ale aj pre deti, ktoré sa sťahovali z rurálnych častí Ameriky do miest (P. Thevenet, 1994). V Európe je potreba vecného učenia determinovaná jednak progresom vedeckého pokroku a poznania, ale aj etablovaním sa koncepcie národa. Ak sa vezme do úvahy, že pojem vlastiveda bol použitý už v roku 1816 C. W. Harnischom (D. Dvořák, M. Dvořáková, 2005, s. 210) žijúcom v Prusku, doktrína nacionalizmu, rozvíjajúca sa v tomto kráľovstve, bola hybnou silou, pre ktorú Európa predbehla Spojené štáty v etablovaní sa takéhoto učebného predmetu. Toto je možné považovať aj za dôvod, prečo na kontinente kurikulum osciluje medzi históriou a geografiou, zatiaľ čo v USA, ako bude uvedené nižšie, v ňom nachádzame aj dimenziu občianskeho vzdelávania.

V dokumente ôsmi členovia komisie sformulovali ciele a obsah predmetu, no zároveň nechceli ponúknuť rigidný „národný syllabus“, ale skôr obsahovú príručku. Mal byť zameraný na štúdium americkej histórie (ale napr. aj Rímskej ríše), no zároveň mal byť posunom od tradičného vyučovania politickej a vojenskej histórie k predmetu, ktorý by pomáhal žiakom porozumieť politickým a sociálnym problémom ich sveta a podnietil v nich občiansku participáciu a občianstvo. Na druhej strane koncept integroval novovzniknutú koncepciu sociológie individua, ktoré ako súčasť spoločnosti prispieva k jej kohézii. Prekvapivým prvkom vtedajšieho návrhu pre naše prostredie môže byť odmietnutie cyklického usporiadania učiva, ktoré je u nás stále preferované (K. Navrátilová et al., 2002, s. 102). Takýto spôsob organizácie učiva môže u žiakov zmenšiť záujem o učebnú látku, preto správa komisie odporúčala, aby bolo historické učivo skoorinované s poznatkami

---

<sup>3</sup> Poňatie predmetu v duchu *social studies* je najmä v krajinách ovplyvnených anglosaskou tradíciou (Kanada, Austrália, Nový Zéland).

z geografie, lekciami o vláde, literárnou produkciou a dielami veľkých autorov. Odmietla taktiež chronologický prístup vo vyučovaní histórie, ale preferovala princíp sústredných kružníc (pojem nachádzame u D. Dvořáka, M. Dvořákovéj, 2005, s. 222 ), resp. domovedný/regiónálny princíp (J. Kancír, A. Madziková, 2003, s. 25-26) fungujúci aj u nás.

Na základe *Správy Komisie ôsmich pre Americkú asociáciu historikov o vyučovaní histórie v základnej škole* začali americké školy zaraďovať históriu, geografiu a politické vedy do svojho kurikula od roku 1916. Národná asociácia pre vzdelávanie (NEA) vníma sociálne štúdie ako „predmet priamo súvisiaci s organizáciou a rozvojom ľudskej spoločnosti a s jedincami, ktorí sú členmi sociálnych skupín“ (NEA, 1916, s. 5). Obsahom tohto nového učebného predmetu sa stali najvplyvnejšie sociálne vedy tej doby – história, geografia a štúdium občianstva<sup>4</sup>, ktorých kombinácia umožňovala žiakom porozumieť americkej histórii a mala v nich vybudovať ochotu participovať v demokratickej spoločnosti (G. W. Maxim In G. Mindes, 2005, s. 1 ). Na základe uvedeného možno skonštatovať, že česká škola predbehla americkú o rok, keď sa vlastiveda stala po rokoch spoločného súžitia s materinským jazykom samostatným učebným predmetom (na rozdiel od Slovenska) už v roku 1915.<sup>5</sup>

Vplyv na vývoj sociálnych štúdií, ktorý je možné vystopovať už aj v slovenskej či českej škole, mal aj J. Dewey, ktorý vníma práve sociálne štúdie ako priestor, kde sa najlepšie uplatňuje na aktivite založené vyučovanie, ktoré je odrazom žiackeho záujmu. Vyučovanie má byť sprostredkovanie priamej skúsenosti, kedy napr. v rurálnych regiónoch môžeme sledovať pestovanie pšenice v triede, a naopak, v meste sa môže študovať práca vodiča mliekarenského auta alebo kominára. Na Deweya nadväzuje trend projektového, či integrovaného vyučovania, ktorý trvá dodnes (tamže, 2005, s. 2). Iným silným vplyvom na metodiku sociálnych štúdií mal J. S. Bruner. Vo svojej publikácii z roku 1960<sup>6</sup> vracia naspäť do hry existenciu špirálového kurikula (*Komisia ôsmich* bola proti), kedy sa majú témy uvádzať vždy podľa primeranosti veku. J. J. Zarillo (2004) tento princíp vysvetľuje na koncepcii demokracie, ktorá sa na najnižších stupňoch zameriava na vysvetlenie potreby pravidiel pre udržiavanie poriadku, či prístup férovosti voči všetkým a vo vyšších ročníkoch sa učí o činnosti vlády, či krehkosti demokracie. Podľa G. Mindesa (2005, s. 2) sa vďaka Brunerovým tézám v americkej koncepcii

---

<sup>4</sup> ang. orig. civics

<sup>5</sup> Rozdiel v časoch etablovania sa vlastivedy ako učebného predmetu v slovenskej a českej škole súvisí s uplatňovanou na jednej strane uhorskou koncepciou, na druhej strane rakúskou.

<sup>6</sup> *The Process of Education*. Harvard: Cambridge University Press.

sociálnych štúdií plne udomáčuje metóda založená na pátraní, bádaní, či vyhľadávaní informácií žiakmi.

V ďalších desaťročiach boli sociálne štúdie rozpracované do konkrétneho kurikula L. S. Mitchellovou (D. Dvořák, M. Dvořáková, 2005, s. 216). V súčasnosti je „federálne“ kurikulum sociálnych vied usporiadané do desiatich veľkých celkov:

- kultúra;
- čas, kontinuita, zmena;
- ľudia, miesta, prostredie;
- individuálny rozvoj a identita;
- individuá, skupiny a inštitúcie;
- moc, autorita, vládnutie;
- výroba, distribúcia, spotreba;
- veda, technika, spoločnosť;
- globálne súvislosti a
- občianske ideály a praktiky (National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment, 2010).

Na základe historického prehľadu a celkov, ktoré tvoria obsah, je možné charakterizovať sociálne štúdie ako spojenie vybraných disciplín sociálnych vied – zaraďujeme sem históriu, politické vedy, psychológiu, sociológiu, ekonómiu, antropológiu a geografiu (C. S. Sunal, 1980, s. 45-46), ku ktorej Doliopoulou pridružuje aj ekológiu (E. Doliopoulou 1995, s. 49). Tieto vytvárajú podľa Barra komplexný priestor, ktorý podporuje rozvoj schopných občanov (H. Barr In D. Lee, s. 54).

Ako sme spomenuli vyššie, rozdielne historické determinanty zapríčinili, že spoločenskovedné vyučovanie v USA už na primárnom stupni osciluje okolo viacerých socio-humanitných disciplín, na rozdiel od slovenskej vlastivedy, ktorá prirodzene akcentuje citovú a vlasteneckú výchovu (J. Kancír, A. Madziková, 2003, s. 21, pozri aj ciele v ŠVP), ale je najmä propedeutikou k neskoršej histórii a geografii. Nebolo by korektné kritizovať fakt, že vlastiveda od svojho vzniku preferuje najmä poznanie z týchto dvoch oblastí (reprezentujú vecné poznatky), ale je možné vzniesť kritickú poznámku, že v zmenách kontinuálne trvajúcich od roku 2008 nikto neanticipoval rozšírenie obsahu vlastivedy aj o iné spoločenskovedné poznanie. Hoci kolektív autorov vysokoškolskej učebnice pre didaktiku vlastivedy (K. Navrátilová et al., 2002, s. 6) uvádza, že vlastiveda je predmetom sprostredkujúcim aj poznatky spoločenskej vedy občianskej náuky, v reálnom obsahu (ŠVP, učebnice) je týchto tém ako šafranu<sup>7</sup>. Témy, ktoré majú najbližšie k občiansko-výchovným témam nachádzame vo vlastivede druhého ročníka v téme *História obce* (ide

---

<sup>7</sup> K tejto téme sa vrátíme v poslednej časti.

skôr o jej historický kontext, resp. pamätihodnosti), *Ludia v mojom okolí* (riadenie obce), *Služby, kultúra, šport*; tretí ročník obsahuje *Slovensko v súčasnosti* (EU, Európsky parlament, hlavné mesto, štátne symboly, mena).

Príkladom, kedy sa vlastiveda nechápe len ako prostriedok posilnenia schopnosti detí orientovať sa v čase (história) a v priestore (geografia), je rámcový vzdelávací program pre oblasť spoločnosti v Českej republike. Ak nahliadneme do tohto dokumentu, nájdeme v ňom témy (oblasť *Človek a jeho svet*) patriace pod rôzne sociohumanitné disciplíny: základy štátneho zriadenia a politického systému ČR, štátna správa a samospráva, štátne symboly, Armáda ČR; princípy demokracie, obchod, firmy, záujmové spolky, politické strany, pomoc chorým, sociálne slabým; základné ľudské práva, práva dieťaťa, protiprávne konanie, korupcia, právna ochrana občanov (majetkové právo, reklamácie), súkromné, verejné, spoločné vlastníctvo, rozpočet, príjmy a výdavky domácnosti, formy peňazí, banky (úspory, pôžičky); masová kultúra, subkultúra; problémy konzumnej spoločnosti, globálne problémy<sup>8</sup>.

Potenciálne námietky alebo obavy odborníkov (učiteľov), ktoré by mohli byť formulované v kontexte neadekvátnosti daných tém vzhľadom na vek a záujmy žiakov prvého stupňa, by mohli byť vyvrátené alebo utlmené štúdiom prác českej odborníčky M. Dvořákovéj (2009, 2012, 2013), ktorá skúmala v kontexte didaktickej znalosti obsahu detské poňatie spoločnosti: ich politické myslenie a ich porozumenie ekonomickým vzťahom. Z jej záverov rozhodne nevyplýva, že by tieto témy boli pre deti nezaujímavé, náročné, neadekvátne, naopak, mnohokrát študenti, ktorí viedli s deťmi výskumné rozhovory, ostali prekvapení, aká je úroveň detského predporozumenia témam ako prezident, štát, „šéf“, či pôvod peňazí. M. Dvořáková tým nadviazala na dávnejšie nedokončené výskumy J. Jiráňka (násilne zastavené v roku 1977), ktoré znovu oživila E. Vyskočilová (E. Vyskočilová, L. Morgado, 2000; E. Vyskočilová, 2006), ale aj mnohé zahraničné štúdie, ktoré túto tému analyzujú (A. M. Berti, A. S. Bombi, 1988; A. M. Berti, A. Andriolo, 2001; A. M. Berti 2002, 2004; J. Brophy, J. Alleman, 2002).

---

<sup>8</sup> Český primárny stupeň pozostáva z piatich ročníkov na rozdiel od štvorročného u nás. Z tohto dôvodu je možné namietat, že mnoho tém, absentujúcich v našej vlastivede, môže byť prítomných v občianskej náuke, geografii či dejepise 5. ročníka. Avšak geografia 5. ročníka neobsahuje žiadnu podobnú tému; dejepis v obsahovom štandarde zmieňuje tému EU (neviaže sa na ňu žiaden výkonový štandard) a tému masovokomunikačných prostriedkov ako email, TV, internet, noviny (výkonový štandard je formulovaný tak, že sa očakáva schopnosť rozpoznať druhy moderných masovokomunikačných prostriedkov); v občianskej náuke nachádzame len tri ekvivalenty: práva dieťaťa, žiacka samospráva (žiacky parlament) a rozdiel v pojmoch povolanie vs. zamestnanie.

Nie je práve vlastiveda tým učebným predmetom, ktorý môže odpovedať na reformné (modernizačné) výzvy v kontexte mediálnej, či finančnej gramotnosti, protikorupčného vzdelávania, v požiadavkách na výchovu k ľudským (detským) právam, v akcentovaní budovania kritického myslenia, či využívaní rôznych aktivizujúcich metód? Domnievame sa, že takého obohatenie predmetu by mohlo aspoň čiastočne uspokojiť aktuálne požiadavky akcentujúce zmenu školy (obsah, metódy, organizácia), a navyše, samotnému predmetu by to pomohlo získať status, ktorý dnes nemá, či už v očiach detí alebo učiteľov. Problému, ktorý súvisí s postavením vlastivedy, sa budeme venovať v nasledujúcej časti.

## **2 Dilemy obsahu**

V predošlých riadkoch sme sa snažili naznačiť tuhosť a jednotvárnosť učebného predmetu vlastiveda po jeho obsahovej stránke a odporúčali by sme rozšírenie obsahu aj o iné poznatky z oblasti sociohumanitných vied. V tejto časti sa pojem obsah vyskytuje opäť, ale budeme uvažovať inak, ako v predošlej časti. Pozrieme sa na to, s akými problémami sa vlastiveda stretáva a aké by sa mali v budúcom reformnom úsilí riešiť vzhľadom na aktuálny stav jej obsahu, bez úvah o jej obsahovom rozšírení. Zistenia z tejto časti textu sú prevažne zisteniami českého školského etnografa M. Klusáka, ktorý pozorovaním a analýzou mnohých vyučovacích hodín vlastivedy a prvouky v Českej republike dospel k nie veľmi lichotivým záverom. Na základe jeho prác (M. Klusák, 2002, 2010) si dovoľujeme sumarizovať okruhy problémov a dilem, ku ktorým miestami ponúkame ako dôkaz, resp. konfrontáciu príklady zo súčasnej podoby predmetu (len vlastivedy, keďže prvouka v súčasnosti neexistuje).

Ako sme už spomínali vyššie, základným východiskom analýz je poznanie, že vlastiveda a prvouka sú tzv. koncentrované predmety. Takýmto predmetom je napríklad aj občianska náuka na druhom stupni ZŠ, v ktorej sa koncentrujú obsahy rôznych sociohumanitných vied. Avšak oba predmety primárnej školy obsahujú koncentráciu zdvojenú. Nielenže sa v nich koncentrujú obsahy sociohumanitných vied, ale navyše je tu reprezentovaná aj prírodovedná disciplína v podobe geografie.

Kľúčovým a vážnym zistením Klusáka je v prvom rade postoj žiakov k vlastivede a prvouke, resp. ich poňatie významu týchto predmetov. Z odpovedí žiakov 1. ročníka je zrejmé, že škola pre nich predstavuje učenie sa, avšak množina toho, čo sa s vážnosťou učí, pozostáva najmä z predmetov trívia (M. Klusák, 2010, s. 368-369). Prvouka je vnímaná ako predmet, ktorý do vážnosti učenia nepatrí. Autor sa, samozrejme, vo svojom výskumom úsilí snaží zodpovedať otázku, prečo je pre žiakov ťažké získať „pojem“ (tamže, s.

370) z učenia o základných veciach okolo nich. Ponúkame niekoľko vysvetlení, ktoré u autora nachádzame či už vyjadrené explicitne, alebo implicitne.

V prvom rade nízky status predmetu spočíva práve v spomínanej koncentrácii učiva prírodovednej a spoločenskovednej zložky v tomto predmete. Prácnosť učiť/učiť sa tento predmet (učiteľ/žiak) je skrytá podľa Klusáka práve v rôznorodosti vyučovania, nesúrodosti a nesystematickosti prítomného učiva. Autor na tomto mieste používa pojem „nespojená spojitost“ učiva, ktorá nielenže zvyšuje kognitívnu náročnosť vnímania predmetu ako seriózneho učebného predmetu, ale po emocionálnej stránke v žiakoch a učiteľoch zanecháva pocit zbytočnosti a nezmyselnosti ich práce v tomto predmete (tamže, s. 370). Na ukážku nesystematickosti a nespojitosti učiva nám môže poslúžiť učebnica vlastivedy z ktoréhokolvek ročníka. Napríklad v druhom ročníku idú po sebe tieto témy: okolie školy – zmena prírody na jeseň – deň školáka – zvyky a tradície na jeseň – cesta po chodníku (učebnica Vlastivedy pre 2. ročník, Kožuchová, Šimunková, 2008). Navyše sa často stretávame s tým, že učitelia ľubovoľne presúvajú pôvodný rozvrh tém vzhľadom na momentálne materiálové, technické alebo poveternostné podmienky, čo mnohokrát vedie k tomu, že sú žiaci v jeden týždeň konfrontovaní s detským dopravným ihriskom, následne sa učia o zdravej výžive a starostlivosti o zdravie a v treťom týždni prejdú ku kalendárnemu a školskému roku.

S nesystematickosťou obsahovej skladby vlastivedy nesúvisí len tento problém nezáväznosti štruktúry obsahu, ale aj nezáväznosť samotného učenia, ktoré len prispievajú k jej znehodnoteniu. Nezáväznosť štruktúry obsahu učiva znamená, že pri preberanej téme v konkrétnej vyučovacej hodine učiteľ sprostredkúva žiakom to, čo je momentálne aktuálne, premenlivé podľa aktuálnej situácie, prelína vecné učenie s morálnym „kázaním“, prispôsobuje kontext. Tak sa často stáva, že sa jedna spomenutá téma prelína s inou, témy sa integrujú, lebo všetko spolu súvisí, čím sa neúmerne rozširuje suma informácií jednej vyučovacej hodiny – predmet je tak „otvorený nevyčerpatelnej bohatosti“ (M. Klusák, 2002, s. 235). Klusák to ilustruje na príklade, kedy učiteľka pri vysvetľovaní jesene, prešla k ovociu, rozdielu medzi ovocím a zeleninou, spomenula aj hygienu a vitamíny, následne listnaté stromy - lipu, javor a pod., stihla sa zmieniť aj o počasí, chorobách a oblečení. Učiteľka vysvetľuje výskumníkovi: „Ono sa to všetko prelína“ (tamže, s. 234). Druhou stranou mince v tomto prípade je, naopak, situácia, ku ktorej dochádza, pretože sa vo vlastivede uplatňuje cyklický princíp a špirálové osnovanie učiva. Ide o časté opakovanie tém jari, jesene a pod. s víziou rozširovať tieto témy o nové poznatky – k tejto situácii dochádza menej často, nakoľko sú poznatky o danej téme značne obmedzené a triviálne (každoročné „omieľanie“ rovnakého učiva kritizoval Černý už v roku 1930).

Obsahová triviálnosť je ďalším znakom vlastivedného kurikula, ku ktorej sa pridáva neopodstatnenosť mnohých tém vzhľadom na to, že žiaci na ich zvládnutie nepotrebnú nič iné ako sociálne učenie. Príkladom triviálnosti je už spomenutá *Zima/Jar a jej premeny* (2. ročník), alebo definovanie rozdielu medzi mestom a obcou (4. ročník – tu ide nielen o kognitívnu nenáročnosť pre daný vek, ale aj (ne)možnosť v dnešnej situácii sumár takýchto jednoznačných znakov stanoviť). Klusákovým príkladom, kedy sa žiaci učia učiteľkou zbytočne verbalizované informácie dennodenným fungovaním v živote, je *správanie školáka*, s ktorým je žiak konfrontovaný 20 hodín týždenne; učenie sa o *práci a voľnom čase*, keď chodia do školy už pol roka, štyri hodiny denne, poznajú hodiny a prestávky, majú domáce úlohy a známky (tamže, s. 236).

K týmto spomenutým problémom sa pridáva fakt, ktorý je však reflektovaný aj učiteľmi občianskej náuky na druhom stupni, že sa vlastiveda často mení na voľnú hodinu, ktorou učiteľ substituuje triednickú hodinu, v ktorej chce riešiť školské, organizačné témy, problémy správania, nácvik na rôzne podujatia, alebo hodinu, ktorou kompenzuje „odpadnuté“ vyučovanie dôležitejšej hodiny. Nie je prekvapujúcim faktom, že predmety reprezentujúce sociohumanitné vedy trpia menejcenným postavením aj v štruktúre vyučovacích predmetov nášho školského systému. Tento stav vlastiveda opäť reflektuje „dvojnásobne“ – nielen z Klusákových záverov vyplýva, že prírodovedné (zemepisné) témy v jej obsahu dostávajú väčší priestor ako historické témy – tento stav analyzoval už Černý (1930 – 1931), neskôr Podroužek (1996)<sup>9</sup>. Za závažnú konzekvenciu tohto nerovnocenného postavenia prírodných a sociohumanitných vied, resp. preferovania zemepisnej zložky na úkor dejepisnej, považuje Klusák (2010, s. 378) implicitný odkaz o mocenskom postavení prírodných vied v systéme vied, ktorý je deťom takto odovzdávaný. Ak nahliadneme do posledného reformného návrhu ŠPU<sup>10</sup>, prvouka by mala byť propedeutickým predmetom pre oblasť ľudského poznania v rámci prírodných aj spoločenských vied v 1. a 2. ročníku<sup>11</sup> – avšak pomer tém z oblasti *Človek a príroda* a z oblasti *Človek a spoločnosť* je tu zastúpený v pomere 4:1. Potenciálna námietka, že Klusákovy závery nie sú pre nás aktuálne, lebo analyzujú najmä vyučovacie hodiny prvouky a prichádzajú k záverom najmä sústredení sa na tento predmet, sa stáva bezpredmetnou po prečítaní si práve sa inovujúceho ŠVP.

---

<sup>9</sup> Napr. učebnica vlastivedy 4. ročníka pozostáva zo šiestich celkov, z toho len dva reprezentujú historickú zložku predmetu (Kožuchová, 2012).

<sup>10</sup> V čase písania textu už nebol prístupný na internetových stránkach ústavu.

<sup>11</sup> V 3. a 4. bude samostatne prírodoveda a vlastiveda.

Otázkou tak ostáva, či snahy o revíziu platných vzdelávacích programov reflektujú zmienené problémy nesúrodosti, nezáväznosti, triviálnosti, či nerovného statusu spoločenských vied.

### 3 Didaktické výzvy

Treťou oblasťou, ktorú vnímame ako problémovú, je oblasť didaktickej úrovne predmetu. Vzhľadom na aktuálnosť a aj závažnosť témy si dovoľíme tvrdiť, že práve tento nedostatok je najzávažnejší – ak totiž uvažujeme o predošlých dvoch, resp. troch (v ďalšej časti) zmenách, tak ich akcentujeme z dôvodov meniaceho sa spoločenského kontextu alebo vylepšenia tohto učebného predmetu. Na jednej strane sa teda žiada zmena jeho povahy vzhľadom na jeho historický kontext vzniku, na druhej strane by bolo nutné nanovo premyslieť jeho organizáciu, obsah a pod. Ak však uvažujeme o didaktickej „zaostalosti“ súčasnej vlastivedy, toto obvinenie je ťažko ospravedlniteľné tým, že by nastali zmeny kontextu a treba inovovať predmet až následne. Pretože tento učebný predmet na primárnom stupni (a v užšom slova zmysle vlastivedy – nie sociálnych štúdií – ešte intenzívnejšie) má naplňať v prvom rade propedeutickú funkciu: má pripraviť pôdu učiteľom geografie a histórie tak, že ich budúci žiak bude do istej miery schopný orientovať sa v čase a v priestore. Čas a priestor tu nepredstavujú fyzikálne veličiny, ale abstraktné konštelácie a vlastiveda má byť tým miestom, kde sa vytvára základ pre porozumenie časovo historickým a priestorovým pojmom a vzťahom.

Orientácia v kalendári, storočiach, minulosti a prítomnosti alebo orientácia v pláne, či v rôznych mapách nemusí pre dospelého jedinca znamenať veľký problém. Avšak u detí mladšieho školského veku v štádiu konkrétnych myšlienkových operácií, predstavujú tieto činnosti náročné kognitívne procesy (vyžadujúce už základy operačného myslenia). Pozrime sa na štyri vybrané vysokoškolské učebnice didaktiky vlastivedy, či niektorá z nich obsahuje náznaky tohto uvažovania.

Staršia z didaktík, ktorá je študentom k dispozícii – *Didaktika vlastivedy* (K. Navrátilová, M. Papík, 1985) opisuje vlastivednú mapu ako základnú a náročnú abstraktnú pomôcku, ktorá vyžaduje mimoriadnu starostlivosť, avšak uvažuje sa tu o nej v kontexte názoru, názornej pomôcky, ktorá musí obsahom zodpovedať kartografickým pravidlám (s. 21). O ceste, akou sa má učiteľ vydať, ešte predtým, ako začne pracovať so samotnou mapou, tu nie je žiadna zmienka. Skriptá sa venujú didaktickej analýze (s. 69), ale táto je definovaná ako premyslená príprava na vyučovanie, plánovanie, či už tematického celku, metód alebo prostriedkov. Pojem didaktická príprava nie je chápaný ako súčasný moderný koncept didaktickej znalosti učiva (pozri napr. T. Janík, 2007).

*Vlastiveda s didaktikou* (V. Korim a kol., 1995) obsahuje kapitoly o metódach, prostriedkoch, ukážky rozboru hodín (veľmi stručné), v kapitole 6 sa študent primárnej pedagogiky dočíta o tom, čo je mapa, aké druhy poznáme, čo je mierka mapy, vrstevnica, hĺbnica, farby použitia na mape. Následne kapitoly 7 a 8 podrobne uvádzajú faktografické informácie o geografii Slovenska a jeho historickom vývoji. Študent sa tu opäť nedozvie nič o spôsobe, akým prezentovať dieťaťu mapu, plán, prehľad storočí a pod.

Novšie učebnice *Vlastiveda na I. stupni základnej školy* (K. Navrátilová a kol., 2002) a *Didaktika vlastivedy* (J. Kancír, A. Madziková, 2003) obsahujú už aj kapitolu o historickom vývoji učebného predmetu (prvá z nich podrobnejšie, naopak, autori Kancír, Madziková uvádzajú aj stručný prehľad zahraničných školských systémov). Táto informácia nie je určená deťom, ale učiteľ primárneho stupňa by mal poznať kontext a príčiny vzniku predmetu, ako aj jeho rôzne premeny. Obe učebnice obsahujú kapitolu o metódach, prostriedkoch a organizačných formách, ako aj o ich starších predchodkyňach. Didaktika autorského kolektívu K. Navrátilovej popisuje didaktickú štruktúru učebného obsahu, kde sa zmieňuje o rôznych princípoch, podľa ktorých sa štruktúruje vlastivedné učivo (epizodický princíp, cyklické osnovovanie a pod.), ale didaktické postupy, ktoré by pomohli študentom, v nej absentujú. Pri analýze učiva v jednotlivých ročníkoch (kap. 3) autori uvádzajú obrovské množstvo definícií a informácií geografickej (obec, sídlo, dedina, hrad, kaštieľ, rovina, hornatina, vrstevnica, reliéf Slovenska, vodstvo, podnebie, pôdy, rastliny, živočíchy, obyvateľstvo, priemysel, poľnohospodárstvo, doprava, cestovný ruch) a historickej povahy (osídlenie, Veľká Morava, Uhorsko a pod.), čo môže študentom pomôcť pri ich všeobecnom vzdelaní, ale tieto vedomosti ich nijako neodlišia od absolventa prírodovedeckej fakulty<sup>12</sup>.

J. Kancír a A. Madziková definujú v prvej kapitole didaktiku vlastivedy a následne väčšiu časť učebnice postavili na informáciách o humanizácii vzdelávania a alternatívnych prístupoch, čím podľa nás premárnili ponúknutý publikačný priestor učivom nezodpovedajúcim didaktike vlastivedy. Didaktika vlastivedy u nás ostala stále len akýmsi študijným predmetom pre prípravu učiteľov a je reprezentovaná len učebnými textami. Za nimi nestojí takmer žiadny alebo len veľmi slabý didaktický výskum. Didaktika vlastivedy, jej texty, ako aj predmet nemá z čoho vyrásť, má chabú oporu vo výskumoch. A aj tie epizodické výskumy, ktoré tu existujú, sú didaktickými textami veľmi málo nereflektované, lebo sa akosi nehodia do ich obvyklej výstavbovej štruktúry.

---

<sup>12</sup> Týmto kontrastom sa charakterizuje práve zmienená moderná koncepcia didaktickej znalosti obsahu (pozri najmä práce T. Janíka), ktorou sa odlišuje učiteľ od odborového špecialitu – učiteľ musí vedieť na rozdiel od odborového špecialistu žiakom učivo sprostredkovať, nie konštruovať nové poznatky.

Čo máme na mysli, ak hľadáme v didaktikách určených budúcim učiteľom zmienku o kognitívnej náročnosti istých operácií pre deti mladšieho školského veku? Ak hľadáme istý návod, ako postupovať pri sprostredkovaní učiva napr. o časovej priamke, či mape? Zmienené didaktiky vyzbroja učiteľa poznatkami o tom, čo presne znamená vrstevnica, alebo ako sa prejavilo národné uvedomenie Slovákov, avšak študent sa nič nedozvie o tom, že žiaka treba napr. naučiť chápať historický čas (vytvoriť predstavu časovej osi). V tejto súvislosti uvádzajú M. Machalová s E. Vyskočilovou (2005, s. 277) závažnú poznámku o tom, že mnohé z dôležitých tém vlastivedy sú nastavené tak, že z hľadiska rozvoja myslenia ich môžu pochopiť len žiaci s najvyšším myslením (bežne asi pätina žiakov v triede) – na učiteľa sa tým kladú omnoho vyššie nároky, ako mať prehľad v historických súvislostiach či vyučovacích metódach a prostriedkoch.

Ak vyčítame vlastivede jej didaktické pokrívávanie, robíme to s vedomím, že mnohé didaktické cesty a postupy sú v odbornom diskurze známe už od sedemdesiatych rokov, kedy začal svoje poznatky prezentovať F. Jiránek (1972, 1973, 1974). Skúmal schopnosti vnímania času a priestoru (aj ekonomické hodnoty) žiaka prvého stupňa ZŠ, avšak ako píše autorky, mnohé z jeho záverov ostali mimo školu. Závažným poznatkom, ktorý Jiránek ponúkol didaktike, je, že pochopenie priestorových vzťahov a vnímanie lineárneho toku času je determinované porozumením priestorových a časových relácií a schopnosťou žiakov zahrnúť samých seba medzi objekty v priestore a v mysli sa vzdialiť od ich vlastnej skutočnosti (decentrácia žiakovho myslenia)<sup>13</sup>.

Na základe Jiránekových zistení pracovali potom viacerí odborníci, ktorí najmä v praxi v experimentálnom vyučovaní overovali a vyvinuli rôzne návody a postupy, ktoré sa ukázali funkčne z hľadiska pochopenia náročných tém širším spektrom detí. Za kľúčový koncept sa v zemepisnej zložke vlastivedy považuje učivo o pláne, ktoré dáva základ pre pochopenie mapy a regionálneho učiva. Toto učivo je v súčasnej podobe vlastivedy prezentované žiakovi v 3. ročníku (diskutabilné ostáva aj radenie učiva, kedy svetové strany a orientácia podľa nich predchádza učivo o pláne, pozri učebnicu *Vlastivedy*: M. Kožuchová a kol., 2011). Vyžaduje od žiaka, aby trojrozmerný priestor redukoval do dvojrozmerného obrazu, navyše s vedomím pôdorysu daných predmetov. Tradične sa predpokladá, že stačí žiakom verbálne vysvetliť, že pri pohľade zhora vidíme predmety, objekty ako štvorce, obdĺžniky a pod. Súčasná učebnica vlastivedy nabáda žiakov, aby zatvorili oči a predstavili si, ako vidí

---

<sup>13</sup> Na tomto mieste je korektné spomenúť, že Jiránekove návody a zistenia (a mnohé ďalšie vytvorené na jeho základe) sú výsledkom konštruktivistických teórií učenia. Domnievame sa však, že nie je nutné byť proponentom tejto idey, ale ak sa ukázali niektoré postupy ako efektívne a funkčné, je priam povinnosťou sa nimi inšpirovať.

vták triedu zhora (s. 12). Tejto téme sa u nás venoval Pupala (1994, s. 21-23) a zistil, že pri podobnej inštrukcii o nákrese domu bolo neúspešných 92,8 % žiakov triedy. Pri opätovnej, o čosi detailnejšej inštrukčii žiaci formulovali svoje obmedzenia ako „...to sa nedá“. Otázkou teda ostáva, prečo nie je súčasťou didaktík oboznámenie sa s touto témou, s jej didaktickou náročnosťou a významnosťou na druhej strane, ak vieme, že Pupala sa téme venoval už v roku 1994 a existujú iné práce (A. Šebková, E. Vyskočilová, 1997; E. Vyskočilová, A. Matušková, 1998; A. Šebková, 2007; M. Machalová, 2004/2005), ktoré detailnejšie popisujú ďalšie postupy, ktoré je treba nasledovať, ak sledujeme mapu ako konečný cieľ „malej“ geografie vo vlastivednom vyučovaní.

Ekvivalentnú funkciu ako plán (triedy, obce) môže mať v dejepisnej zložke vlastivedy učivo o rodinných vzťahoch (genealógia), alebo téma radenia dní a mesiacov, ktoré položia základy chápaniu historického času. Obom témam venovala veľkú pozornosť už spomínaná E. Vyskočilová (1973, 1976) – vo svojich prácach ponúka inšpirácie pre navodenie takých pedagogických situácií, v ktorých budú deti konfrontované s operáciami (vratnosť, asymetrickosť, tranzitívnosť) potrebnými práve pri konštruovaní časovej priamky (Vlastiveda, 3. roč., s. 36-37). Rozdiel v spracovaní súčasných učebníc a Vyskočilovej postupoch je, že zostavenie rodokmeňa a kalendára je výsledkom žiakovho úsilia, nie východiskom učiva (Vlastiveda 2. ročník, s. 23-24 učivo o kalendári; s. 36-37 učivo o členoch rodiny, rodokmeň nie je spomenutý) – tento prístup je opodstatnený, lebo podľa autorky (M. Machalová, E. Vyskočilová, 2005, s. 279), ak dieťa pochopí toto, bude schopné konštruovať rôzne časové osi bez ohľadu na obsah, napr. bude schopné zostaviť rodokmeň historických osôb bez toho, aby muselo rozumieť letopočtom. Zvládlo totiž časovú reláciu, lineárny tok času a tiež spôsob, ako sa vizualizuje rodokmeň.

Nebolo cieľom tejto časti podrobne analyzovať didaktické postupy, ale upozorniť na to, že mnoho funkčných didaktických postupov sa vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov primárnej pedagogiky u nás neobjavuje, pretože propedeutická funkcia vlastivedy je redukovaná najmä na sprostredkovanie pojmového aparátu a značné množstvo faktov, ktoré si žiaci majú na druhý stupeň „priniesť“ (M. Machalová, 2006, s. 309). Otázkou teda ostáva, či má zmysel venovať značnú časť vlastivedy 4. ročníka vedomostiam o priemysle, poľnohospodárstve, lesníctve a poznávaniu regiónov a nevenovať ponúknutý čas radšej postupom, ktorých funkčnosť je priamo úmerná ich časovej náročnosti.

#### 4 Nové spoločenské trendy

V poslednej časti by sme radi načrtli tri trendy, ktoré skôr alebo neskôr môžu na slovenskú vlastivedu doľahnúť. Prvé dva, o ktorých sa pokúsime referovať, sú už čiastočne reflektované aj v našom odbornom priestore, o poslednom sa domnievame, že vzdelávacia realita ešte nie je v našej krajine v takej fáze, aby sme sami tento trend vnímali. Napriek tomu sme zmienku o ňom zaradili do tejto kapitoly, pre možnosť anticipovať ďalší vývoj nielen učebného predmetu vlastiveda, ale aj iných spoločenskovedných predmetov. Tiež si dovoľíme podotknúť, že ak by sme sa pozreli na všetky doteraz zmienené problémy vlastivedy z hľadiska hierarchie závažnosti, nasledujúce tri by stáli na jej chvoste. Avšak to neznamená, že je možné ich opomenúť. Najskôr by sme sa pozreli na problém, ktorý sme reprezentatívne pomenovali ako *národné vs. multikultúrne*. Následne sa dostaneme k druhému trendu *výchovy k občianstvu* a na záver sa pokúsime zhrnúť aktuálnu americkú skúsenosť *marginalizácie sociálnych štúdií*.

*Národné vs. multikultúrne* reprezentuje spoločenský trend, kedy sa spochybňuje existencia, resp. opodstatnenosť národného štátu. Na jednej strane takýto postoj pramení z globalizačných zmien, kedy vznikom väčších združení a celkov je rola a suverenita národného štátu oslabená. Na druhej strane je to viac akademický dôvod – koncept národa a národného štátu sa nespochybňuje pod prizmou globalizácie, ale cez postmoderné myslenie, ktorého znakom sa stalo aj favorizovanie multikulturalizmu. Táto koncepcia môže byť interpretovaná ako ideológia, ktorá presadzuje v krajine rôznorodú pestrosť skupín, ľudí, spôsobov života a pod. (viac Z. Danišková, 2010, s. 13-24), v ktorej sa, samozrejme, predpokladá rovnosť každej entity a ich vzájomná nesúmerateľnosť. Z toho je potom zřejmé, že národ ako konštitučná jednotka politického zriadenia nie je naďalej oprávnená, lebo v sebe nutne nesie etnocentrické, nacionalistické, hegemonické myslenie.

Vlastiveda ako učebný predmet vzniká na kontinente aj pod vplyvom etablovania sa národa a nacionalizmu a je zřejmé, že „veda o vlasti“ bude u detí budovať nielen povedomie o geografických či historických faktoch svojej krajiny, ale bude nutne pestovať aj lásku a hrdosť na svoju krajinu. V platnom kurikulumnom dokumente (Vlastiveda, ŠVP, 2011) je uvedené, že: „Vnímať, spoznávať a vytvoriť si kladný vzťah ku krajine, v ktorej žiak žije, je hlavnou úlohou vo všetkých troch ročníkoch primárneho vzdelávania. Prostredníctvom príbehov, rozprávok, piesní, pozorovaní, žiaci získavajú vzťah ku kraju, v ktorom žijú.“

Príkladom toho, že pri volaní po dekonštruovaní národa, resp. po „deetnizovaní verejného priestoru“ sa nezabúda ani na školský priestor, sú slová M. Vašečku (2009, s. 248), odsudzujúceho ten typ nacionalizmu, ktorý „v

plazivo etnizovanej podobe deti nasávajú v procese sekundárnej socializácie“. Podľa neho môže byť považovaný za nebezpečnejší ako ten vulgárny. Podobne dvojica autorov (D. Dvořák, M. Dvořáková, 2005, s. 218, 221) v kapitole venovanej spoločenskovednému vzdelávaniu na primárnom stupni uvádzajú, že vlastiveda sa bude musieť vyrovnat' nielen so zmenou spoločenského života v kontexte multikulturalizmu, ale aj s „triumfalistickou naráciou“, ktorú vo svojej analýze učebníc identifikovali. Uvádzajú, že nielenže sú fakty v dejepisnom učive českého vzdelávacieho systému prezentované prizmou Českej republiky, ale sa často jej obyvatel' označuje ako Čech, spája sa s adjektívom český. Ak si uvedomíme, že česká ústava vo svojom texte opisuje členov spoločenstva ako „občanov“ a slovenská ústava ako Slovákov, dá sa predpokladať, že pri analýze slovenských učebníc by autori prišli k podobným záverom. Napriek tomu je možné v platných učebniciach a kurikule vidieť náznaky prešľaknutia ideológie multikulturalizmu. V platnom obsahu (Vlastiveda, ŠVP, 2001) nachádzame také formulácie, ktoré odrážajú žiadaný typ myslenia: (Žiak „vníma a zaujíma postoj k multikultúrnej otvorenosti“. Vlastiveda rozvíja schopnosť „akceptovať ľudí, ktorí prišli na Slovensko z iných štátov“ a naučiť sa ich tolerovať, vnímať ľudí aj z iných kultúrnych oblastí. V učebniciach sa objavujú obrázky, ktoré reprezentujú súčasnú politickú korektnosť – zobrazené sú postavy žien aj mužov (dievčatá aj chlapi), telesne postihnutí, ako aj ľudia rôznych rás (pozri napr. Vlastiveda 2. roč., s. 34, 39, 40, 50)<sup>14</sup>.

Vlastiveda, ktorú prezentuje v škole vecné učenie, no zároveň je predmetom, v ktorom sa pestuje kladný vzťah ku krajine, bude v budúcnosti relativizovaná práve pre jej nacionálny charakter. Treba si však uvedomiť, že nie vždy a za každých okolností je možné súhlasiť s postojom, ktorý preferuje multikultúrnosť a pestrosť na úkor nacionalizmu<sup>15</sup>, či patriotizmu.

Druhým trendom, ktorý sa zmenou spoločenského kontextu dotýka vlastivedy, je problematika *výchovy k občianstvu*. Tento trend nemusí byť diskutabilný pri uvažovaní o jeho podstate, ale môže sa ukázať ako sporný, ak začneme hľadať spôsoby jeho realizácie.

Výchova k občianstvu, resp. pestovanie občianskej gramotnosti, je moderným vzdelávacím trendom pri tvorbe kurikula v zahraničí. Avšak koncentrovaný učebný predmet reprezentujúci občianske vzdelávanie je v súčasnej podobe vzdelávania zaradený až na druhý stupeň ZŠ, pretože sa predpokladá, že je to na prvom stupni vzdelávania ešte predčasné. Skúsenosti

---

<sup>14</sup> V kontexte náboženstva sú prezentované (podľa nášho názoru legitímne) iba kresťanské zvyky.

<sup>15</sup> Pojem vnímame neutrálnym jazykom ako ideu, podľa ktorej sa má politické teleso kryť s národom v najvyššej možnej miere.

zo zahraničia naznačujú, že občiansku gramotnosť (môžeme používať aj pojmy občianska participácia, občianska uvedomelosť) je možné začať pestovať už v primárnom vzdelávaní. Občianska gramotnosť je vymedzená ako „kapacita a kompetencia občanov chápať zmysel politického sveta, ktorá je nevyhnutným predpokladom ochoty a spôsobilosti zapájať sa do verejného diskurzu, hodnotiť či kontrolovať konanie úradov a verejnej správy (H. Milner In O. Zápotočná, 2011, s. 32). Akcentovaním tohto rozmeru vlastivedy sa vraciame späť na začiatok textu, kedy sme sa snažili vysvetliť rozdiel medzi americkým a európskym poňatím predmetu. V našom prostredí sa téme občianstva na prvom stupni venuje najmä J. Stará (2004, 2005), ktorá vlastivede vyčíta, že sa redukuje na odovzdávanie faktografických poznatkov z histórie a geografie. V jej videní (2004, s. 12) by bolo potrebné tento predmet obohatiť práve o výchovu k chápaniu a prijatiu noriem a hodnôt demokratickej spoločnosti, obohatiť o výchovu znalostí, zručností a postojov, ktoré by smerovali k aktívnemu zapojeniu sa do života spoločnosti a v neposlednom rade by sa vo vlastivede mala objaviť aj snaha pestovať u detí zručnosť kriticky analyzovať spoločenské problémy (2004, s. 12). Tieto ciele je možné plniť kurikulárnymi aj extrakurikulárnymi aktivitami. V prvom prípade by bolo potrebné inovovať vzdelávacie obsahy o témy, ktoré v sebe nesú potenciál občianskeho vzdelávania, inovovať metódy vo vyučovaní (čítanie novín) a aj organizáciu v školskej triede (účasť na rozhodovaní). K extrakurikulárnym aktivitám patria rôzne školské parlamenty, účasť školy na riadení, resp. riešení spoločenských problémov. Metóda, ktorej autorka venuje značnú pozornosť, je metóda *service learning*, tzv. učenie službou, pri ktorej sa kombinuje školské vyučovanie s reflexiou a skúsenosťou z komunitnej služby (rôzne príklady dobrovoľníckej práce). Tento prístup sa orientuje na dôležité sociálne a politické problémy a podporuje žiaka k aktivite a ochote zapojiť sa do vecí, ktoré presahujú jeho súkromný rámec. Práve analýzou tejto metódy sa dostávame k vyššie naznačenej (potenciálnej) kritike výchovy k občianstvu. Bodom sporu v tejto téme nie je či otázka, či výchovu k občianstvu chceme alebo nie, ale odpoveď na otázku, ako ju chceme realizovať. Učenie službou totiž podľa nášho názoru reprezentuje taký pohľad na výchovu, ktorá preferuje sociálny aktivizmus, nie školu, ktorej poslaním je transmisia kultúry.

Tento prístup je výrazom akademických teórií výchovy (Y. Bertrand, 1998), resp. konsenzuálneho diskurzu (B. Pupala, O. Kaščák, 2009), ktoré by mali napomôcť stabilite spoločenstva (viac H. Arendtová, 1994; R. Guardini, 1992). Sociálny aktivizmus vychádza z premisy, že škola je nástroj sociálnej zmeny, a preto sú v nej žiaci povzbudzovaní k občianskej aktivite a participácii, ktorej cieľom je vybudovať lepšiu spoločnosť (Bertrand hovorí o sociálnych teóriách výchovy; Pupala, Kaščák používajú pojem rekonštrukcionistický diskurz).

Pred slovenskou vlastivedou stojí teda nielen otázka, do akej miery samu seba zmení smerom k výchove k občianstvu, ale aj aké metódy bude pri tom využívať. Pri tomto úsilí je možné uvažovať o klasických modeloch náukových (knowledge based), eticko-výchovných (moral education), ale zvoliť aj cestu funkčnej gramotnosti (O. Zápotočná, 2011, s. 26-35).

*Marginalizácia sociálnych štúdií* je trend, ktorému čelia tieto predmety v súčasnej dobe najmä v Spojených štátoch amerických. Ich odborníci hovoria o devalvácii sociálnych štúdií, o ich exkludovanosti, o ich podradnom statuse, či dokonca metaforicky konštatujú, že stoja na „zadnej platni sporáka“ (N. Houser, 1995, s. 147-168; F. Doppen, F. Misco, N. Patterson, 2008, s. 1-25; C. H. Bolick, R. L. Adams, L. Willox, 2010, s. 1-22; C. S. Johnson, C. McGrew, 2011, s. 1-20). Učítelia uvádzajú, že školy kladú menší dôraz na vyučovanie sociálnych štúdií, že sa vytrácajú z ich tried, pretože „školy inštitucionálne znižujú dôraz na ich dôležitosť“ (C. H. Bolick, R. L. Adams, L. Willox, 2010, s. 1-22). Výskumníci potvrdzujú, že sa ich priestor v kurikule znižuje až na úroveň exklúzie, keď sa privileguje matematika, písanie, čítanie či prírodné vedy (F. Doppen, F. Misco, N. Patterson, 2008, s. 1-25). Znižuje sa ich časová dotácia (T. Rock et al., 2006, s. 455-483) až o v priemere 76 minút, ako kvantifikovalo Centrum pre vzdelávaciu politiku (C. H. Bolick, R. L. Adams, L. Willox, 2010, s. 1-22).

V čom tkvie príčina tohto stavu? Do úvahy by mohla byť vzatá analógia už spomenutej dilemy, keď dostávajú v rámci koncentrovanej vlastivedy väčší priestor kvázi prírodovedné témy (geografia) na úkor sociálnych, čím sa deťom môže implicitne vstiepiť ich mocenská nerovnováha (M. Klusák, 2010, s. 378). Americký fenomén však nie je determinovaný novovekým sporom, či sú sociálne vedy vedami, ale je nezamýšľaným dôsledkom vládneho programu, ktorý bol prijatý ako politika prichádzajúca na pomoc znevýhodneným školopovinným jedincom. Ide o zákon *No Child Left Behind*, ktorý zavádza štandardizované plošné testovanie jazyka, matematiky, prírodných vied a čítania. Sociálne štúdie môžu byť predmetom testovania, ale nemusia – túto kompetenciu dostávajú do rúk individuálne vlády. Bolick, Adams a Willox (2010, s. 1-22) uvádzajú, že v roku 2007 testovalo plošne sociálne štúdie 11 štátov, v porovnaní s rokom 1998, kedy to vyžadovalo 38 štátov. Tvrdia však, že nezáleží na tom, či štát testuje, alebo nie, sociálnym vedám v škole to ubližuje tak či tak. Ak nepodliehajú testovaniu, je im odopieraný priestor<sup>16</sup> v kurikule, ak testované sú, sú v moci želaných výstupov, čím sa redukuje

---

<sup>16</sup> Ako poznamenal jeden učiteľ „na našej škole bolo povedané učiteľom tretieho a štvrtého stupňa, aby neučili sociálne štúdie a prírodné vedy do marca“ (J. Hoffman, L. Czop, S. Paris, 2001, s. 482-492).

použitie rôznych inovatívnych alebo „vzrušujúcich“ metód, čím trpí didaktika aj metodika.

Negatívne dopady testovania reflektujú aj pedagógovia, či študenti na fakultách, kde učia inštruktori, či profesori so širokým okruhom pedagogických a profesijných skúseností, ale nie špecificky zameraných na oblasť sociálnych štúdií. Mnohí vysokoškolskí pedagógovia sa vo výskume Bolicka, Adamsa a Willoxa označilo za „všestranných“ (tamže, s. 1-22). Zaujímavým príspevkom do diskusie je postreh Johnsona a McGrewa (2011, s. 1-20), ktorí si v súvislosti s používanými metódami v sociálnych štúdiách všimli pokles spolupráce medzi materskými školami/ primárnymi školami a verejnými inštitúciami zameranými na umenie (múzeá, galérie). Svoj text nazvali ironicky, pričom si jeho význam možno interpretovať dvojako: „No Child Left in Museum?“<sup>17</sup>. Tvrdia, že napriek jednoznačným výhodám a významom spolupráce školských inštitúcií s rôznymi verejnými inštitúciami<sup>18</sup> pri výučbe sociálnych štúdií, súčasná idea akontability obmedzuje študentov a učiteľov na priestor triedy, kedy sa dokonca môžu vyhýbať exkurziám do múzeí, ak tieto nie sú explicitne zakotvené v národnom kurikule (A. J. Eakle, B. L. Dalesio, 2008, s. 604-613).

Ako sme spomenuli na začiatku, tento „testovací kontext“ nie je v našej krajine ešte prítomný v takej miere, kedy by sa učitelia či odborníci zhodli na tom, že výučba spoločenskovedných predmetov ustupuje tým, ktoré sú záujmom testovania, národných, či medzinárodných porovnávaní, alebo obrazom žiackej úspešnosti.

Z naznačeného však stále vyplýva, že slovenská vlastiveda je vystavená problémom inej povahy, ako americké „vecné učenie“. Bolo by vhodné tieto problémy začať riešiť (tak ako Somálka Ayaan Hirsi Ali žiadala európskych filozofov relativizujúcich počiatky osvietenstva, aby dopriali islamu ich vlastného Voltaira (Prins, 2005)) ešte predtým, ako začne byť vytláčaná na okraj záujmu, z iných dôvodov, ako je „len“ Klusákom opisovaná „nezávažnosť učenia“ (M. Klusák, 2010, s. 368). Tento apel smeruje na tvorcov vzdelávacej politiky, odborníkov či vedcov z tejto oblasti, aby sa začali zaoberať nastolenými dilemami, pretože si sociálne štúdie potrebujú vybojovať rovnocenný status voči predmetom trívia, ešte predtým, ako stratia aj ten nevábivý, akým disponujú v súčasnosti.

---

<sup>17</sup> V prvom explicitnom vnímaní ide o narážku na názov zákona, ktorého výsledkom je spomínaný pokles spolupráce, druhá interpretácia sa nesie v duchu negatívnych príhod, ktoré môžu byť časom úsmevné, o tom, ako učiteľ zabudol dieťa v múzeu počas výletu. Paradoxne sa toto stať už nemôže, pretože do týchto inštitúcií sa už nechodí.

<sup>18</sup> Autori používajú pojem public history institutions.

## Záver

Text sa pokúsil priblížiť problémy, ktoré sme identifikovali v učebnom predmete Vlastiveda. Zámerom textu nie je jednostranná kritika, ale záujem vzbudiť diskusiu smerom k obsahu predmetu, k jeho rozsahu, k prepracovanejšej didaktike a najmä k nakopnutiu jej výskumnej základne, ktoré môžu nižší status predmetu posilniť. Okrem toho sme sa pokúsili upozorniť na potenciálne ideologické výzvy, ktoré na jednej strane budú akcentované z pozície zmeny sociálnej reality, na druhej strane môže vlastivedu postretnúť trend marginalizácie ešte predtým, ako si vydobyje svoje rovnocenné postavenie medzi zvyšnými predmetmi primárneho vzdelávania.

## LITERATÚRA

- ARENTOVÁ, H. 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá Fronta. 157 s. ISBN 80-204-0424-4.
- BERTI, A. E. 2002. Children's understanding of society: Psychological studies and their educational implications. In: Nasman, E.; Ross, A.: *Children's understanding in the new Europe*. Trentham Books, s. 89-107. ISBN 1858562511.
- BERTI, A. E. 2004. Children's understanding of politics. In: Barrett, M., Buchanan-Barrow, E.: *Children's Understanding of Society*. Hove: Psychology Press. s. 69-104. ISBN 1841692980.
- BERTI, A. E., ANDRIOLO, A. 2001. Third Graders' Understanding of Core. Political Concepts (Law, Nation-State, Government). Before and After Teaching. In *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, č. 4, roč. 127, s. 346-377. [citované 28. januára 2014]. Dostupné na: <[http://www.psicologia.unipd.it/home/fso/file/Berti\\_Andriolo.pdf](http://www.psicologia.unipd.it/home/fso/file/Berti_Andriolo.pdf)>
- BERTI, A. E.; BOMBI, A. S. 1988. *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge university press. 256 s. ISBN 0521332990.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. 247 s. Praha: Portál. ISBN 8071782165.
- BOLICK, C. M., ADAMS, R. L., WILLOX, L. 2010. The marginalization of elementary social studies in teacher education. In *Social Studies Research & Practice*, č. 1, roč. 5, s. 1-22.
- BROPHY, J., ALLEMAN, J. 2002. Primary – grade student's knowledge and thinking about the economics of meeting families' shelter needs. In *American Educational Research Journal*. č. 2, roč. 39 s. 423-468.
- ČERNÝ, N. (1930 – 1931). Nové učebné osnovy prvouky. In *Komenský*, č. 58, s. 272-275, 324-327.
- DANIŠKOVÁ, Z. 2010. Marx opäť v školách: Multikultúrna výchova ako nástroj lepšej spoločnosti. In *Pedagogický časopis*. roč. 1. č. 1, s. 13-24.
- DOPPEN, F., MISCO, F., PATTERSON, N. 2008. The state od K-12 Social Studies Instruction in Ohio. In *Social Studies Research & Practice*, č. 3, roč. 3, s. 1-25.

- DOLIOPOULOU, E. 1995. Social Studies as a form and medium of education on the Greek kindergarten. In *International Journal of Early Years Education*. č. 2, roč. 3, s. 47-61.
- DVOŘÁK, D., DVOŘÁKOVÁ, B. M. 2005. Spoločenskovední vzdělávání. In Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, s. 209-223 ISBN 80-7178-942-9.
- DVOŘÁK, D., DVOŘÁKOVÁ, M. 2006. Dvojí přítomnost sociálních věd v kurikulu české základní školy. In Maňák, J.; Janík, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, s. 229-234. ISBN 80-210-4125-0.
- DVOŘÁKOVÁ, M. 2009. Poznávání prekonceptů politologických pojmů jako součást rozvoje didaktické znalosti obsahu u studentů učitelství. In: Janík, T. et al. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido 2009, s. 129-137. ISBN 9788073151768.
- DVOŘÁKOVÁ, M. 2012. *Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva a vyučování o společnosti* (dizertačná práce). Praha: UK. 129 s.
- DVOŘÁKOVÁ, M. 2013. Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství. In *Orbis Scholae*, roč. 7, č. 1, s. 101-117.
- EAKLE, A. J., DALESIO, B. L. 2008. Museum literacies of a second-grade classroom. In *The Reading Teacher*, č. 8, roč. 61, s. 604-613.
- GUARDINI, R. 1992. *Konec novověku: pokus o orientaci*. Praha: Vyšehrad. ISBN 8070210559.
- HOFFMAN, J., CZOP, L., PARIS, S. 2001. High-stakes testing in reading: Today in Texas, Tomorrow? IN *The Reading Teacher*, č. 5, roč. 54, s. 482-492.
- HOUSER, N. 1995. Social Studies on the Back Burner: Views from the Field. In *Theory and Research in Social Education*, č. 2, roč. 23, s. 147-168.
- JANÍK, T. 2007. *Pedagogical content knowledge, nebo, Didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido. ISBN 8073151391.
- JIRÁNEK, F. 1972. Ontogeneze historickočasových operací. In: *Osobnost učitele a učení*, Praha: UK, s. 117-133.
- JIRÁNEK, F. 1973. Geneze chápání genealogických reakcí v mladším školním věku. In *Československá psychologie*, roč. 17, č. 3, s. 213-224.
- JIRÁNEK, F. 1974. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*. Praha: UK.
- JOHNSON, C. S., MCGREW, C. 2011. No child left in Museum? In *Social Studies Research & Practice*, č. 2, roč. 6, s. 1-20.
- KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. 2003. *Didaktika vlastivedy*. Prešov: Univerzum. 187 s. ISBN 80-89046-13-4.
- KORIM, V. a kol. 1995. *Vlastiveda s didaktikou*. Banská Bystrica: PdF UMB. ISBN 9788085162899.
- KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. *Vlastiveda pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Expol Pedagogika. ISBN 978-80-8091-250-5.
- KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. *Vlastiveda pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Expol Pedagogika. ISBN 978-80-8091-241-3.

- KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2012. *Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Expol Pedagogika. ISBN 978-80-8091-276-5.
- KLUSÁK, M. 2002. Prvouka v 1. třídě. První tematizace učení prvouce ve 2. třídě. In Pražská skupina školní etnografie. *1. – 8. třída*. Praha: PdF.
- KLUSÁK, M. 2010. Poznávání sociálního prostředí. In Pupala, B., Kolláriková, Z. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 363-400. ISBN 9788073678289.
- LEE, D. 2004. Early childhood social sciences: Social justice education or social engineering? In *The First Years Ngā Tau Tuatahi*, č. 1, roč. 6, s. 54-66.
- MACHALOVÁ, M. 2004/2005. Konstruktivistické učební úlohy a jejich role ve vlastivědě. In *Komenský*, roč. 129, č. 5, s. 16-21.
- MACHALOVÁ, M., VYSKOČILOVÁ, E. 2005. Vlastivěda jako základ pro porozumění časově historickým, sociálním, ekonomickým a prostorovým pojmům a vztahům. In Maňák, J.; Janík, T. *Orientace české základní školy*. Brno: PdF, s. 274-282. ISBN 80-210-3870-5.
- MACHALOVÁ, M. 2006. Co znamená, má-li se dítě naučit chápat historický čas? In Maňák, J.; Janík, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, s. 309-315. ISBN 80-210-4125-0.
- MINDES, G. 2005. Social studies in Today's Early Childhood Curricula. In *National Association for the Education of Young children*. [citované 27. januára 2014]. Dostupné na: <<http://www.naeyc.org/files/yc/file/200509/MindesBTJ905.pdf>>
- NAVRÁTILOVÁ, K.; PAPIK, M. 1985. *Didaktika vlastivedy*. Nitra: PdF UK.
- National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment*. 2010. National Council for the Social Studies. Maryland: Silver Spring.
- PODROUŽEK, L. 1996. Prvouka. Vyučování prvouce na integrovaném pozadí ročních období. Plzeň: ZČU.
- PUPALA, B. 1994. K elementárnym podmienkam vývinu chápania pojmu mapa. In *Geografia*, č. 1/1994, s. 21-23.
- PUPALA, B., KAŠČÁK, O. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokos. 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2.
- ROCK, T. et al. 2006. One State closer to a National Crisis: A Report on Elementary Social Studies Education in North Carolina Schools. In *Theory and Research in Social Education*, č. 4, roč. 34, s. 455-483.
- STARÁ, J. 2004. *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*. Praha: UK. ISBN 80-7290-162-1.
- STARÁ, J. 2005. Výchova k demokratickému občanství. In Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, s. 225-243. ISBN 80-7178-942-9.
- SUNAL, C. S. 1980. The Social Studies: How to begin? In *Day Care and Early Education*, č. 3, s. 44-47.
- ŠEBKOVÁ, A. 1997. Orientace žáků 1. stupně v okolí. In *Moderní vyučování*, č. 5, s. 10.
- ŠEBKOVÁ, A.; VYSKOČILOVÁ, E. 1997. Chápání prostorových vztahů u dětí mladšího školního věku. In *Pedagogika*, roč. 47, č. 4, s. 309-316.

- VAŠEČKA, M. 2009. O vzťahoch k iným a k sebe: diverzita v krajine pod Tatrami. In Bútor, M. a kol. *Kde sme? Mentálne mapy Slovenska*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky & Kalligram, 584 s. ISBN 978-80-8934-519-9.
- VYSKOČILOVÁ, E. Pokus vyučovať žáky 2. ročníku chápaní historického času na základe genealogie. In *Komenský*, 1973, č. 9, s. 545-553.
- VYSKOČILOVÁ, E. Vytvárení základů historického myšlení žáků 2. ročníku. In *Komenský*, 1976, č. 4, s. 341-348.
- VYSKOČILOVÁ, E., MATUŠKOVÁ, A. 1998. Výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prouce a ve vlastivěde. In *Pedagogika*, č. 1, roč. XLVIII, s. 41-53.
- VYSKOČILOVÁ, E.; MORGADO, L. Rozumí české děti ekonomickým pojmům a vztahům podobně jako portugalské děti? *Československá psychologie*, 2000, č. 6, s. 528-538.
- VYSKOČILOVÁ, E. 2006. Jak naučit děti ekonomickým pojmům a vztahům. In Maňák, J.; Janík, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, s. 300-308. ISBN 80-210-4125-0.

Zuzana Danišková, PhD.  
Katedra školskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Trnavská Univerzita v Trnave  
918 43 Trnava  
Email: zuzana.daniskova@truni.sk