

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.1.98-106>

Historická gramotnosť ako funkčná kategória v kurikule pre základné vzdelávanie

Historical Literacy as a Functional Category in the Primary Education Curriculum

Michal Veselei

Abstract

The article analyzes the development of the concept of historical literacy in didactic discourse and its use in the Slovak curriculum for primary schools. The article then proposes a structure of competencies that would correspond to the definition of historical literacy as a set of competencies enabling pupils to construct an image of the past through research and also enabling them to engage in historical and commemorative culture. Historical literacy is thus defined through the ability to examine sources, the ability to answer inquiry-based historical questions, the ability to take a stance on the past, oneself, and the present, and the ability to analyze and use historical representations in contemporary cultural and artistic products and mass media. The proposed structure practically complements the Slovak curriculum for primary schools, in which such a structure is not specified.

Keywords: Competencies. Curriculum. Historical literacy. History teaching. Primary school.

Úvod

Medzi doménové gramotnosti, ktoré figurujú v novom *Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie* z roku 2023, zaradili jeho tvorcovia aj spoločenskovednú gramotnosť. Touto kategóriou pokryli celú vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť, v ktorej sa v prvom a druhom cykle vyučuje rovnomenný integrovaný predmet obsahujúci dejepisný komponent. Tento integrovaný predmet je možné v treťom cykle diferencovať na tri predmety, a to občianska náuka, geografia a dejepis, príp. pokračovať v ich integrovanej forme.

Napriek explicitnému vymedzeniu spoločenskovednej gramotnosti sa tvorcovia spomínaného kurikula nevyhli ani pojmu „historická gramotnosť“, ktorý použili pri charakterizovaní dejepisného komponentu spoločenskovednej vzdelávacej oblasti. Dá sa povedať, že v rámci historickej gramotnosti teda žiaci nadobúdajú historické poznanie faktov, súvislostí, javov a procesov

prostredníctvom riešenia bádateľských otázok a kritickej analýzy historických prameňov, identifikovania príčin a dôsledkov a rozlišovania historického významu a rôznych uhlov pohľadov. Dôraz sa tu kladie na rozvíjanie syntetických (celková odpoveď na bádateľskú otázku), analytických (kritická práca s prameňom – hľadanie dôkazov a argumentov podopierajúcich odpoveď) a rozlišovacích schopností žiaka, ktoré ho majú viesť k utváraniu si historického poznania vrátane poznania toho, ako minulosť súvisí so súčasnosťou, ale aj reflexii vlastnej príslušnosti k regiónu, národu a Európe, či osvojovania si demokratických hodnôt a kladnému vzťahu ku kultúrnemu a historickému dedičstvu.

Na základe uvedeného, možno zo spleti edukačných cieľov, doménovej a funkčnej gramotnosti jednoducho skonštatovať, že dejepisná výučba sa koncentruje na tri kľúčové oblasti, resp. aktivity žiaka:

1. Poznanie, čiže znalosť faktografie a historického vývoja podmienujúceho súčasnosť vrátane znalosti prameňov. Ide o bádateľský prístup k učivu a rozvoj historického myslenia.
2. Postoj, čiže orientácia v historicko-spoločenských témach, výzvach a problematike. Ide o zaujatie a prezentovanie stanoviska založeného na dôkazoch a kritickom myslení.
3. Pripomínanie, čiže a) reflexia zobrazovania minulosti a b) návšteva pamäťových inštitúcií a miest. Ide o a) mediálnu analýzu správ a komerčných produktov s historickou tematikou a b) percepciu minulosti vo verejnom priestore.

Všetky tri oblasti znamenajú potrebu rozvíjania gramotnosti. V prvej časti tejto práce je preto zosumarizovaný vývoj chápania historickej gramotnosti a jej postupného rozširovania o nové prvky. V druhej časti je predstavená štruktúra spôsobilostí, ktoré by si mal žiak postupne osvojiť počas dejepisného vzdelávania na základnej škole.

Kurikulum z roku 2023 zámerne takúto štruktúru neuvádza. V časti výkonového štandardu uvádza konkrétne to, čo by mal žiak vedieť a prepája to s činnosťami obsahového štandardu. Takýto finsky spôsob tvorby štátneho vzdelávacieho programu má svoje opodstatnenie, lenže vzhľadom na to, že samotní tvorcovia sa neubránili použitiu pojmu „historická gramotnosť“ pri definovaní dejepisného komponentu, i my si uvedomujeme, že pre didaktiku a metodiku dejepisu je účelné pracovať s istou štruktúrou historickej gramotnosti, ktorá v konečnom dôsledku rezonuje aj na pozadí samotného dejepisného vzdelávacieho štandardu.

Charakteristika historickej gramotnosti

Pojem „historická gramotnosť“ sa začal objavovať v didaktickom diskurze pozvoľna. Koncom 20. storočia sa používal bez jednoznačného definovania (Gagnon a kol., 1989), pričom bol chápaný ako výraz pre historické

poznatky, ktorými by mal disponovať každý žiak (Partington 1994; Zinsser 1995). Iný pohľad síce akcentoval procedurálnu stránku, ale v konečnom dôsledku sa tiež zameriaval na produkciu poznatkov. Za historickú gramotnosť považoval schopnosť kritického vyhodnotenia dôkazov, len na základe ktorých môže byť formulované adekvátne historické poznanie (Perfetti a kol., 1995).

Procedurálne uvažovanie nad gramotnosťou napokon postavilo do centra pozornosti žiacku prácu v podobe analýzy historických prameňov (Wineburg, 2005), pričom práve ich kritický rozbor má viesť nielen k poznaniu, ale aj k hlbšiemu porozumeniu minulosti (Lee, 2017; Downey, Long, 2015). Žiaci sa tak na dejepise učia de facto myslieť ako historici. Historická gramotnosť bola preto definovaná ako súbor stratégií a schopností, ktoré používajú vedci na konštruovanie obrazu minulosti z prameňov (Nokes, 2012). Byť gramotným teda pre žiaka znamená, že vie prečítať historické pramene s dostatočným porozumením na to, aby si z nich vytvoril obraz minulosti a aby sa dalo o takomto obraze vravieť alebo písať ďalším ľuďom.

Sémantický rozsah sledovaného pojmu sa v kurikulárnej teórii rozšíril ešte o jeden aspekt. Išlo o prepojenie historického poznania s každodennosťou žiaka, čo umožnilo nahliadať na gramotnosť ako na schopnosť zapojenia sa do občianskeho života (Taylor, Young, 2003), resp. do historickej a spomienkovej kultúry v spoločnosti, v ktorej daný žiak žije (Körber, 2015).

Ak začneme zohľadňovať potrebu prípravy na občiansky i súkromný život, musíme pripustiť, že historický vedecký diskurz vystavaný na prameňoch tvorí len malý zlomok informácií o minulosti, s ktorými sa žiak počas života stretne. Tento diskurz býva zväčša reprezentovaný náučnou a popularizačnou literatúrou, dokumentárnymi filmami alebo pamäťovými inštitúciami a miestami kolektívnej pamäte. Navyše je otázne, do akej miery bude na neho žiak v dospelosti upriamovať svoju pozornosť. Minulosť, s ktorou sa bude stretávať, bude mať skôr rôzne nekonvenčné zobrazenia.

Typickými reprezentantmi nekonvenčných histórií sú produkty pop-history ako film, beletria, komiksy, alebo PC hry s historickou tematikou (Bartlová a kol., 2003). Nekonvenčné histórie sa vyznačujú subjektivitou a emočnosťou. V ich zobrazeniach sa konvenčná kauzalita a objektivnosť oslabujú a vzrastá metaforickosť a historická fikcia. Prezentujú sa na rôznych nosičoch a produkujú ju autori rozmanitých profesií, ktorí vôbec nemusia mať historické vzdelanie.

Nekonvenčné histórie pritom primárne neoslovujú kognitívnu zložku osobnosti, ani sa nevenujú výchove a formácii. To však neznamená, že sa ocitajú na okraji histórie. Naopak, jej využívaním sa dotýkajú jadra historickej racionality, ktoré kreatívne zobrazujú. Môžu si dovoliť povedať to, čo je medzi riadkami prameňov, môžu dedukovať to, čo nebolo zaznamenané a dať hlas tým, na ktorých sa v minulosti nebral ohľad (Domaňská, 2006). Okrem relaxačnej funkcie, tak prispievajú k uchovávaniu a odovzdávaniu kolektívnej pamäte a taktiež k občianskemu vyrovnaniu sa s citlivými a kontroverznými udalosťami histórie.

Ide teda o mimo-vedecké produkty, ktoré sú odvodené z vedeckej historiografie. Ich účelom nie je popularizačným spôsobom priniesť výsledky historického poznania vystavaného na autenticite historických prameňov (napr. encyklopédie alebo dokumenty). Takéto poznanie využívajú, aby pracovali s historickými naráciami pre pobavenie (napr. komiks Asterix a Obelix), trávenie voľného času (napr. beletria s historickou tematikou) alebo zapojenie sa do verejnej diskusie a reflexií kolektívnej pamäti (napr. divadelná hra „Hitlerov prezident“ o slovenskej hlave štátu z čias druhej svetovej vojny).

Za týmito účelmi sa dokonca môžu dopúšťať prílišného zovšeobecňovania historického poznania alebo jeho domýšľania, ktoré si divák alebo čitateľ môže zamieňať za objektívne poznatky. Na druhej strane poskytujú príležitosť prinášať veľa korektnej faktografie a interpretácie minulosti, avšak nevedeckým spôsobom. Žiak ako historicky gramotný absolvent potrebuje preto, okrem schopnosti konštruovania obrazu minulosti prostredníctvom kritickej práce s prameňmi, adekvátne čítať a kriticky analyzovať aj rozmanité historické zobrazenia, a to nielen z historiografického hľadiska, ale taktiež z aspektu ich kreatívneho spracovania a účelu.

V neposlednom rade je takto potrebné zacielať dejepisné vzdelávanie aj na kritický prístup a analýzu historických informácií objavujúcich sa v masmédiách vrátane nových médií digitálneho priestoru (Voráč, Kopecký, 2023).

Príprava žiaka na zapojenie sa do verejného a kultúrneho života otvára zároveň otázku formovania postojov žiaka k historickým témam a problémom, ktoré v spoločnosti rezonujú. Každý žiak totiž pristupuje k svetu a k jeho dejinám z určitej kultúrnej perspektívy, v ktorej vyrastá. Takáto perspektíva je integrálnou súčasťou jeho osobnosti a tvorí významný faktor v jeho konštrukcii obrazu minulosti. K historickej gramotnosti, resp. celkovo k výučbe dejepisu sa preto dá pristupovať i z pozície zaujatia stanoviska k minulosti (Thorp, Persson, 2020). Na jednej strane tak stojí práca s prameňmi (napr. odkiaľ zistíme, aké mali pohľady na vec aktéri Mníchovskej dohody), na druhej strane sa dajú zohľadňovať východiská žiaka (napr. aké prostriedky sú podľa neho prípustné v rámci snahy o predchádzanie, príp. zmenšovanie konfliktov).

Ak zhrnieme doposiaľ uvedené, môžeme historickú gramotnosť charakterizovať ako súbor spôsobilostí umožňujúcich bádateľsky konštruovať obraz minulosti a taktiež sa zapojiť do historickej a spomienkovej kultúry dneška dekonštruovaním cudzích obrazov v rôznych historických zobrazeniach a informáciách a komunikovaním o nich alebo o vlastných obrazoch a postojoch navonok. Takáto konštrukcia, dekonštrukcia a komunikácia (rekonštrukcia) vytvára teda požiadavku štruktúrovanosti historickej gramotnosti (Körber, 2015). Naším záujmom v tomto smere je rozpracovanie danej požiadavky podľa normatívnosti slovenského kurikula.

Návrh štruktúry spôsobilostí historickej gramotnosti

Kľúčovým kritériom návrhu prezentovaného v tejto práci je žiacka činnosť a potreba socializácie v širokom slova zmysle. Jeho tvorba prihliadala na rozkategorizovanie bádateľských činností podľa portálu Dejepis+ českého Národného pedagogického inštitútu. Tento základ priraduje k jednotlivým schopnostiam v rámci novej štruktúry, modifikuje ho a dopĺňa. Návrh teda vychádza z delenia podľa troch kľúčových oblastí dejepisnej výučby, čiže vyššie opísaného modelu „3P“, a požiadaviek *Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie* vrátane doménovej a prierezoových gramotností (najmä vizuálnej, čitateľskej, občianskej, mediálnej a environmentálnej).

Navrhovanú štruktúru sme rozdelili do štyroch schopností (ako mentálnych zručností), ku ktorým sme priradili konkrétne spôsobilosti (teda to, čo má žiak konkrétne dokázať vykonať). Tieto spôsobilosti umožňujú žiakovi v konečnom dôsledku skonštruovať obraz minulosti. Manipulácia s prameňmi a ďalšími edukačnými zdrojmi predstavuje základ dejepisného vyučovania, v ktorom žiak sám naberá nové učivo, čo má vplyv na rozvoj jeho kognitívnej výbavy (Piaget, Inhelder, 2014) a pripravuje ho do života, v ktorom bude schopný riešiť rôzne historické problémy a zaujať stanovisko k aktuálnym historicko-spoločenským témam. Štruktúra zároveň predpokladá bádateľsky orientované vyučovanie, ktoré vytvára zámerný pedagogický tlak s cieľom posúvať žiaka z aktuálnej zóny do zóny najbližšieho vývinu (Vygotskij, 2018). Vychádzame tak z toho, čo už žiak vie a dokáže, a ponúkame mu možnosti nového rastu.

A. Schopnosť preskúmať pramene

- Vedieť určiť charakter prameňa a jeho prvky: kto, kedy, prečo, ako a pre koho prameň vytvoril; či je prameň spoľahlivý a čo o tom svedčí, koľko obsahuje prvkov a akú majú jednotlivé prvky povahu a mieru významnosti.

- Vedieť prameň historicky kontextualizovať: k akej dobe sa prameň vzťahuje a ako ho ovplyvnila doba, v ktorej vznikol; ako sa narábalo s prameňom v minulosti.

- Vedieť zasadiť prameň do vzťahu s inými prameňmi: v čom sa prameň líši od iných prameňov; ktorý z prameňov a v čom má lepšiu výpovednú hodnotu.

Žiak, pochopiteľne, nemusí pri každom prameni zaradenom do vyučovania preskúmať všetky jeho prvky a kontextualizovať ho v plnom rozsahu. Vždy pracujeme s prameňom v potrebnej miere. Na báze pramennej matérie sa potom formuje historické myslenie žiaka obsahujúce rozlišovanie historického významu udalostí, javovo, procesov i osobností, poznanie významu primárnych zdrojov, hľadanie kontinuity a zmeny v dejinách, príčin a dôsledkov a taktiež chápanie etickej dimenzie minulosti (Seixas, Morton, 2013).

B. Schopnosť zodpovedať historickú otázku

- Vedieť stanoviť podmienky na vyriešenie otázky: aký je tematický kontext historickej otázky; z akých vecných častí sa skladá historická otázka.
- Vedieť ako postupovať v riešení otázky: ktorých častí historickej otázky sa týkajú jednotlivé pramene; čo z kľúčových prvkov jednotlivých prameňov objasňuje historickú otázku.
- Vedieť sformulovať odpoveď na otázku: ktoré poznatky (argumenty) podporujú záver (odpoveď); aký je vzťah medzi argumentami.

Pre formu bádateľsky orientovaného vyučovania je príznačný určitý postup (Lesh, 2023), ktorý môžeme na dejepis zjednodušene aplikovať tak, že vyučovanie začína bádateľskou alebo problémovou otázkou, či výzvou. Následne po krátkej inštrukcii žiak preskúma pramene a ďalšie edukačné zdroje, na základe ktorých rieši čiastkové úlohy, aby v konečnom dôsledku dokázal odpovedať na úvodnú otázku, či výzvu. Práve preto je potrebné, aby žiak dokázal nielen analyzovať pramene, ale aj ich logicky zosyntetizovať do korektnej odpovede, ktorá má predstavovať pochopenie učiva (poznatie), jeho podstatu a poslanstvo, ktoré si má odniesť z výučby popri rozvíjaní vlastných schopností historickej práce.

C. Schopnosť zaujať postoj k minulosti, sebe samému i súčasnosti

- Vedieť reflektovať dejinnú stránku vlastnej osobnosti a sveta: čo zo života a skúseností objasňuje riešená historická problematika; aké potreby saturuje riešená historická problematika.
- Vedieť si utvárať názor na spoločensky dôležité historické témy: aký je tematický/koncepčný kontext spoločensko-historickej témy; z akých vecných častí sa skladá spoločensko-historická téma; aké ďalšie poznatky a argumenty dopĺňajú historické poznanie; aký je vzťah medzi historickými a ďalšími argumentami.

Nielen žiak, ale každý človek má svoje kultúrne predporozumenie, v rámci ktorého pristupuje ku svetu i k sebe samému, a to aj ako dejinná bytosť (Gadamer, 2019). Toto predporozumenie treba brať pri výučbe do úvahy. Dejepis je potrebné zacieliť na postojovú stránku žiaka, aby mu minulosť osvetľovala kým je, čo môže robiť, v akej spoločnosti žije a akou cestou sa spoločnosť formovala práve do tej podoby, v akej sa nachádza. Nemenej dôležitou otázkou je to, kam žiak i spoločnosť kráčajú. Dejinná stránka človeka je stále otvorená.

D. Schopnosť preskúmať a využívať historické zobrazenia

- Vedieť charakterizovať dielo zobrazujúce minulosť a jeho prvky: kto, kedy a za akých okolností dielo vytvoril; aký bol zámer tvorcov a pre koho je dielo určené; ako postupovali tvorcovia pri realizácii diela; čo všetko dielo zobrazuje a aké využíva prvky; ako sa v diele argumentuje.

- Vedieť využiť dielo na tvorbu obrazu o minulosti: ktoré prvky diela sú kľúčové pre konštrukciu obrazu o minulosti; do akej miery sa na tomto obraze môžu podieľať; ktoré argumenty podporujú; aké iné zdroje treba pridať k týmto prvkom, aby vznikol komplexnejší, resp. vedeckejší obraz o minulosti; aké otázky dielo otvára; môže sa dielo považovať za spoľahlivé.

Verejný priestor dnes ponúka množstvo masmediálnych správ a komerčných mediálnych produktov s historickou tematikou, ktoré sú veľmi často používané v školskej praxi za účelom atraktívnejšieho podania dejepisného učiva, jeho názornosti a lepšej zrozumiteľnosti. Mediálne správy a produkty sa však vyznačujú fragmentárnosťou, popularizáciou až ľudovosťou, ktorá môže obsahovať stereotypizáciu minulosti i jej dezinterpretáciu, a mixujú odborné a kreatívne prvky. Tento mix je dôležité adekvátne reflektovať aj na dejepisnej výučbe. Treba citlivo zvážiť, či je konkrétne dielo nekonvenčnej histórie vhodné na konštruovanie obrazu minulosti alebo skôr na historiograficko-mediálne dekonštruovanie.

Záver

Aby bolo dejepisné vzdelávanie predvídateľné, opakovateľné, efektívne a hodnotiteľné, vyžaduje si jasnú taxonomickú pomôcku nielen cieľov, ale aj spôsobilostí. Formovanie historickej gramotného žiaka totiž predpokladá dlhodobý rozplánovaný, premyslený, systematický a vzájomne previazaný komplex jednotlivých schopností, ktorými by mal absolvent disponovať, čiže ich postupne získavať naprieč cyklami a ročníkmi základnej školy.

Predstavená štruktúra spôsobilostí historickej gramotnosti obsahujúca konkrétne požiadavky, čo by mal žiak vedieť, je ľahko aplikovateľná na dejepisné vyučovanie, či už v rámci prípravy na vyučovanie, alebo v rámci evalvácie učiteľskej činnosti a diagnostiky žiackej práce. Nazdávame sa, že vhodne a prakticky dopĺňa aktuálne reformné kurikulum a ponúka dobrovoľnú cestu, ako a kam smerovať dejepisné vzdelávanie.

Bibliografia

- Bartlová, M. a kol. (2003). *Pop History. O historické věrohodnosti románů, filmů, komiksů a počítačových her*. Praha: NLN, 2003.
ISBN 80-7106-345-2.
- Domańska, E. (2006). *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006.
ISBN 83-7177-473-7.

- Downey, M. T. – Long, K. A. (2015). *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*. New York: Routledge, 2016. ISBN 978-1315-717-11-1. <https://doi.org/10.4324/9781315717111>
- Gadamer, H. G. (2019). *Problém dějinného vědomí*. Praha: OIKOYMENH, 2019. ISBN 978-80-798359-9.
- Gagnon, P. ed. (1989). *Historical literacy: The case for history in American education*. New York: Macmillan Publishing Company, 1989. ISBN 0-02-542111-5.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching*. London: Routledge, 2017, s. 55-65. ISBN 978-1315-642-86-4. <https://doi.org/10.4324/9781315642864>
- Lesh, B. A. (2023). *Developing Historical Thinkers: Supporting Historical Inquiry for All Students*. New York: Teachers College Press, 2023. ISBN 978-0-80-778193-7.
- Nokes, J. D. (2012). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New York: Routledge, 2012. ISBN 978-0203-137-32-1. <https://doi.org/10.4324/9780203137321>
- Partington, G. (1994). Historical literacy. In *International Journal of Social Education*, 1994, 9(1), 41-54. ISSN 0889-0293.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A. – Georgi, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning: Studies in history*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. ISBN 0-8058-1643-7.
- Piaget, J. – Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-8026-2069-10.
- Seixas, P. – Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson, 2013. ISBN 978-0-17-654154-5.
- Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. 2023. https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf
- Taylor, A. I. – Young, C. M. (2003). *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Carlton: Curriculum Corporation, 2003. ISBN 0-9751713-0-5.
- Thorp, R. – Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. In *Educational Philosophy and Theory*, 2020, 52(8), 891-901. ISSN 1469-5812. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Voráč, D. – Kopecký, K. (2023). *Nová média ve výuce mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. ISBN 978-80-244-6299-8. <https://doi.org/10.5507/pdf.23.24462998>
- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-8026-2125-84.

- Wineburg, S. (2005). What does NCATE have to say to future history teachers? Not much. In *Phi Delta Kappan*, 2005, 86(9), 658-665. ISSN 1940-6487. <https://doi.org/10.1177/003172170508600909>
- Zinsser, J. P. (1995). Real history, real education, real merit—or why is “Forrest Gump” so popular? In *Journal of Social History*, 1995, 29(Issue Supplement), 91-97. ISSN 1527-1897. <https://doi.org/10.1353/jsh/29.Supplement.91>

PaedDr. et Mgr. Michal Veselei, PhD.

Katedra historických vied a stredoeurópskych štúdií
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta
Námestie J. Herdu 2, 917 01 Trnava
michal.veselei@ucm.sk