

VYMEDZENIE DEJEPISU Z POHĽADU HISTORICKÉHO VEDOMIA, MYSLENIA A GRAMOTNOSTI. K IMPLEMENTÁCII SÚČASNEJ KURIKULÁRNEJ REFORMY

Michal VESELEI

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Filozofická fakulta
Katedra historických vied a stredoeurópskych štúdií
Námestie J. Herdu 2
917 01 Trnava
Slovak Republic
michal.veselei@ucm.sk
ORCID ID: 0000-0003-0087-7403
SCOPUS Author ID: 57222054741
WoS Researcher ID: ABB-7519-2020

VESELEI, Michal. Defining History in Terms of Historical Consciousness, Thinking and Literacy. On the Implementation of the Current Curriculum Reform. In *Studia Historica Nitriensia*, 2025, vol. 29 no. 2, pp. 495-509, ISSN 1338-7219; e-ISSN 2585-8661; DOI: <https://doi.org/10.17846/SHN.2025.29.2.495-509>. The article discusses models of history teaching. These models are divided into static (historical consciousness) and dynamic (historical thinking). The article further highlights the influence of the historical thinking model on the reform curriculum currently being introduced in primary schools in Slovakia (2023) and the Czech Republic (2024). However, this model is extended to include the dimension of pupils' attitudes and values that need to be developed in them. Finally, the article defines history according to the current curriculum requirements aimed at the development of historical literacy.

Kľúčové slová: dejepis; historická gramotnosť; historické myslenie; historické vedomie; kurikulum; základná škola;

Keywords: Curriculum; Historical Consciousness; Historical Literacy; Historical Thinking; History; Primary School;

Úvod

V roku 2023 sa na slovenských základných školách začala kurikulárna reforma, ktorá sa dá označiť za najzásadnejšiu zmenu vzdelávacieho systému po roku 1989.¹ O rok na to zve-

¹ Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. [Online]. B. m. v. 2023. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/7e1/32040.936f25.pdf>>; 16. 12. 2024.

rejnilo reformné kurikulum na pripomienkovanie tiež v Česku.² Nejde o náhodu. Oba kurikulumálne systémy boli z historických a kultúrnych dôvodov previazané. Avšak z hľadiska dejepisného vyučovania, ktoré stojí v centre našej pozornosti, medzičasom vznikla, podľa nás, potreba prechodu zo statického modelu na dynamický model výučby.³

Na tomto mieste pritom považujeme za statické modely tie, ktorých cieľom je nadobudnutie historického vedomia, príp. len zapamätanie si dejepisného učiva predkladaného učiteľom. V ideálnejšom prípade žiaci sami aktívne pracujú s určitým naratívom (čiže dejom, príbehom vopred verifikovaným a interpretovaným historikmi) prostredníctvom riešenia učebných úloh (napr. analýza prameňa). Rozvíjajú si teda predmetové kompetencie, pričom ich činnosť je zameraná na osvojenie si historického vedomia. V menej ideálnom prípade naberajú nové učivo oboznámením sa s historickým príbehom predkladaným učiteľom, ktoré je doplnené o vlastnú činnosť. V tej žiaci využívajú historické poznatky napr. na zostrojenie dejepisného modelu, vytvorenie kvázi-historického plagátu alebo usporiadanie diskusie. Opäť za účelom kultivácie historického vedomia.

Tomuto býva podriadený aj výber učebných pomôcok. Pramene alebo iné pomôcky kopírujú didaktický výklad. Rovnako tak sú v tomto duchu zostavované aj učebnice, v ktorých dominuje výkladový text. Za týmto textom potom nasleduje dešifrovanie prameňov a iné učebné úlohy. Oboje slúži na prehĺbenie alebo zopakovanie primárneho výkladu. Táto schéma sa uplatňuje vo všetkých dejepisných učebniciach aktuálne dostupných na slovenskom knižnom trhu.⁴ V neposlednom rade aj pracovné zošity slúžia najmä na aktivizujúce opakovanie si prebraného učiva.

Dynamické modely sa však zameriavajú najmä na osvojenie si princípov historického bádania. V centre ich pozornosti stojí rozvíjanie spôsobilostí potrebných na zodpovedanie rôznych historických otázok (vrátane schopnosti ich formulácie) a vyriešenie rôznych historických problémov. Zodpovedaním otázky alebo vyriešením problému si teda žiaci

² Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání. [Online]. B. m. v. 2024. Dostupné na internete: <<https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>>; 16. 12. 2024.

³ Okrem meniacej sa spoločnosti, v ktorej sa masovo šíria rozmanité historické informácie (teda akékoľvek správy o minulosti, ktoré nie sú zatiaľ prefilterované ich verifikáciou do historických faktov), čo si vyžaduje klásť vo výučbe dôraz na procedurálnosť (kritické preskúmavanie) a metakognitívnosť (reflexia vlastného učenia sa), je taktiež čoraz žiaducejšie priblížiť dejepis k ďalším predmetom (napr. k prírodovedným, informatike a pod.), ktoré sa neuspokojujú iba s kultiváciou poznania, ale edukáciu žiaka viac smerujú do bádateľských postupov a štandardov materského odboru.

⁴ Dodajme, že v súčasnosti sa na Slovensku používa ako kompletný učebnicový súbor na základných školách (ročníky 5. – 9.) ten, ktorý vznikol pod gesciou Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, až na výnimku 9. ročníka ZŠ. V dejepisnom vzdelávaní zohral dôležitú úlohu, dnes sa však považuje z pohľadu štátnej autority za nevyhovujúci. Prejavilo sa to napr. v tom, že Komisia na posudzovanie edukačných publikácií pri Národnom inštitúte vzdelávania a mládeže v roku 2023 už neodporúčala udeliť schvaľovaciu doložku učebniciam Dejepis pre 5., 6. a 7. ročník ZŠ z dôvodu, že podľa priameho posudku sú jednotlivé publikácie po obsahovej, didaktickej a grafickej zastaralé, málo aktivizujúce a nekorešpondujú s trendom v didaktike dejepisu. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/c60/27542.9d6798.pdf>>; 19. 3. 2025. Napokon však získali potrebné schválenie a sú platne zapísané v registri edukačných publikácií. Dostupné na: <<https://edicnyportal.iedu.sk/Documents>>; 19. 3. 2025. Udeliť schvaľovaciu doložku bolo v roku 2024 odporúčané spomínanému Dejepisu – pátrame po minulosti pre 9. ročník, ale, mimochodom, aj Dejepisu – pátrame po minulosti pre 5. ročník, na ktorých sa autorsky podieľal doc. Viliam Kratochvíl. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/6c0/32579.144762.pdf>>; 19. 3. 2025. Obe publikácie sú teda taktiež zapísané v spomínanom registri. Všetky posudky a rozhodnutia sa však viažu k Štátnemu vzdelávaciemu programu 2015.

vytvoria obraz o minulosti, čo znamená, že si učivo sami skonštruujú na základe práce s prameňmi. Zároveň si sami vyhodnotia do akej miery pritom využili ponúknuté pramene a získali hodnoverné historické poznanie. Učiteľ žiakov len sprevádza a spolupodieľa sa na spätnej väzbe. Historické vedomie v tomto prístupe predstavuje akýsi signalizátor pre kvalitu žiackej činnosti, avšak výučba zostáva fokusovaná na osvojenie si bádateľských spôsobilostí.

Schematická podoba takto orientovaného vyučovania pozostáva z bádateľskej otázky (príp. problémovej otázky), krátkeho vovedenia do témy, dlhšej samostatnej práce žiakov s edukačnými zdrojmi (čiastkové otázky a úlohy), záverečného zodpovedania bádateľskej otázky a krátkej reflexie činnosti. V tomto štýle sú potom spracované i edukačné publikácie.⁵ Tie v sebe naďalej odrážajú kolektívnu pamäť a celkový spôsob nazerania na minulosť i na jednotlivé udalosti,⁶ čo je normatívne regulované kurikulárnym rámcom schváleným štátnou autoritou.⁷ Naratív je však v pozadí učebných úloh a do popredia sa dostáva až žiackou činnosťou pri ich vypracovávaní.

Spoločným prienikom uvedených modelov je minulosť, pramene a historické poznatky, ich množinovým rozdielom je dôvod a spôsob využívania predmetových kompetencií, resp. bádateľských spôsobilostí.

Cieľom tohto článku je šíriť didakticko-dejepisný diskurz, ktorý tvorí kontext aktuálnych kurikulárných zmien a má značný dopad na plánovanie a realizovanie výučby. Tento diskurz identifikujeme ako tri modely dejepisného vyučovania, ktoré od seba odlišuje práve povaha práce s historickým naratívom (jeho tvorba a odovzdávanie).

Článok sme rozdelili na tri časti. V prvej časti krátko spomenieme transmisívno-naratívny model a ďalej sa budeme venovať najmä modelu historického vedomia, ktorý doposiaľ dominoval v slovenskej a českej didaktike. V druhej časti poukážeme na súvislosť medzi modelom historického myslenia a reformnými kurikulami. Tento model potom bližšie rozoberieme v tretej časti. V závere článku definujeme hlavný cieľ dejepisu vzhľadom na všeobecné požiadavky moderných kurikul a vzhľadom na model historického myslenia, ktorý tieto požiadavky dokáže efektívne naplniť.

Statické modely dejepisnej výučby

Principiálne môžeme identifikovať tri modely dejepisného vyučovania, ktoré sa rozvíjali v posledných päťdesiatich rokoch. Jeden z nich sa už v súčasnosti považuje za nevyhovujúci, dá sa však oprávnene predpokladať, že v školskej praxi stále prežíva v nezanedbateľnej miere. Tento transmisívno-naratívny model spočíva vo vyrozprávaní príbehu historickej udalosti, či opise historického procesu alebo javu, učiteľom. Úlohou žiaka je potom daný príbeh prerozprávať, príp. zreprodukovať inou formou. Takýto statický prístup zodpovedá

⁵ Na učebnice tohto druhu sa na Slovensku ešte len čaká. V susednom Česku bol pred časom vytvorený bádateľský súbor k najnovším dejinám, ktorý dobre slúži na ilustráciu dynamického modelu. Pozri PINKAS, Jaroslav et al. Soudobé dějiny. Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia. Plzeň 2022; PINKAS, Jaroslav et al. Soudobé dějiny. Badatelský pracovní sešit dějepisu pro 9. ročník. Plzeň 2022; PINKAS, Jaroslav et al. Soudobé dějiny. Příručka učitele badatelského dějepisu. Plzeň 2022.

⁶ Porovnaj KAPUSTOVÁ, Irena. Práce s učebnicí dějepisu jako historickým pramenem a formování historického vědomí školní mládeže na příkladu osobnosti Jana Husa. In *Studia Historica Nitriensia*, 2022, roč. 26, č. 1, s. 182-183.

⁷ Porovnaj VESELEI, Michal. Identifikácia prístupov k prezentácii histórie v dejepisných učebniciach pre špeciálne základné školy. In *Studia Historica Nitriensia*, 2022, roč. 26, č. 2, s. 530-532.

zastaralej výučbe vystavanej na pamäťovom učení a kurikulum, v ktorých sa vedomosti považujú za hodnotu samú o sebe a transmisia poznatkov zväčša nesúvisí s aktuálnymi problémami v spoločnosti a s každodennými potrebami jej členov.⁸ Ako neodporúčanému a nepodporovanému modelu sa mu ďalej nebudeme venovať.

Inú situáciu predstavuje model kultivácie historického vedomia, ktorý sa rozpracovával od sedemdesiatych rokov 20. storočia v prostredí nemeckej didaktiky dejepisu⁹ a odtiaľ sa rozšíril do Dánska a Švédska.¹⁰ Cieľom tohto modelu je sformovať u žiakov historické vedomie prostredníctvom porozumenia vybraným pojmom. Didakticky i kurikulárne sa tieto myšlienky potom presadili aj v Česku a na Slovensku, kde sa chápanie historického vedomia prebralo ako spoznanie toho, v čom je súčasnosť podmienená minulosťou a ako táto minulosť implikuje budúcnosť.¹¹ Známym variantom je tu pyramídálne historické vedomie podľa von Borriesa spočívajúce v postupnom skompetentňovaní žiaka v kritickkej reflexii minulosti a používaní autentických zdrojov. Výsledná podoba historického vedomia teda predstavuje historické poznanie založené na vedomej a kritickkej reflexii, poznanie významu minulosti a poznanie jej odrazu v súčasnosti a v zodpovednom konaní žiakov. K takémuto historickému vedomiu sa pritom dostávajú cez nižšie medzistupne zo „základného“ stavu historickej neznalosti, preznetizmu, emočnosti, podvedomej ľahostajnosti k minulosti, paradoxných významov a fatalizmu.¹² Žiaci tak pracujú s dejepisným naratívom (príbehom, učivom), v ktorom odhaľujú historickú skutočnosť, jej priebeh, povahu a dopady, aby sa dejinne „prebudili.“ Zmyslom dejepisu je skrátka naučiť sa, ako to presne bolo a čo to pre nás znamená.

Zrejme známejším variantom v slovenskom a českom prostredí je sedem dimenzionálne historické vedomie, ktorého štruktúra bola neskôr prepracovaná.¹³ Pôvodný základ je však vybudovaný Pandelom na siedmich párových kategóriách.¹⁴ Ide o vedomie času (s kategóriami včera – dnes), vedomie reality (reálne – fiktívne), vedomie historickosti (statické – dynamické), vedomie identity (my – oni), vedomie politiky (hore – dole), ekonomicko-sociálne vedomie (chudobný – bohatý) a morálne vedomie (správne – zle). Rozlišovanie medzi kategóriami týchto dimenzií vedie žiakov k spoznávaniu historickej skutočnosti.¹⁵ V dejepisnom naratíve odhaľujú napr. kto, kedy a ako presadzoval svoju politickú moc, či to bolo spravodlivé, ako sa to príp. medzičasom menilo (ako je to dnes iné) a ako sa na to rozdielne pozerali jednotliví historickí aktéri. Ďalej môžu odhaľovať,

⁸ Bližšie MAŇÁK, Josef – JANÍK, Tomáš – ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Brno 2008, s. 11.

⁹ Pozri napr. PANDEL, Hans Jürgen. *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach 2013; RÜSEN, Jörn. *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens*. Göttingen 1989; BORRIES, Bodo von. *Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. Stuttgart 1988; JEISMANN, Karl-Ernst. *Geschichtsbewusstsein*. In *Handbuch Der Geschichtsdidaktik*. Düsseldorf 1979, s. 42-45.

¹⁰ Pozri THORP, Robert. *Uses of History in History Education*. Umea 2016, s. 27-29.

¹¹ Pozri napr. BENEŠ, Zdeněk. *Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním*. In *Pedagogika*, 2009, roč. LIX, č. 2, s. 155.

¹² Pozri BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. Praha 1995, s. 171-172; LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava 2013, s. 36.

¹³ Bližšie KRATOCHVÍL, Viliam. *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. K predpokladom výučby*. Bratislava 2019, s. 60.

¹⁴ Pozri PANDEL, Hans Jürgen. *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach 2013, s. 137.

¹⁵ Pozri BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. Praha 1995, s. 173-174; LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava 2013, s. 37.

aký to malo odraz v umení alebo každodennosti. Žiaci si teda prostredníctvom daného kategorizovania rad za radom kultivujú vyselektované naratívy (tematické celky kurikula, didakticky rozpracované učivá a pod.).

Dôraz na štrukturálne historické vedomie nachádzame nielen v didakticko-dejepisných prácach, ale aplikovane aj v Inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre nižšie stredné vzdelávanie z roku 2015, podľa ktorého je hlavnou funkciou dejepisu „*kultivovanie historického vedomia žiakov ako celistvých osobností a uchovávanie kontinuity historickej pamäti v zmysle odovzdávania historických skúseností či už z miestnej, regionálnej, celoslovenskej, európskej alebo svetovej perspektívy*.“¹⁶ Takmer zhodné vymedzenie nachádzame tiež v českom Rámcovom vzdelávacom programe, podľa ktorého je hlavným poslaním dejepisu „*kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti*.“¹⁷

V oboch prípadoch máme v konečnom dôsledku dočinenie s vopred vymedzeným stavom vedomia, ktoré treba dosiahnuť. Uvedme napokon, že nemeckí didaktici sformulovali aj odlišnejšie chápanie historického vedomia, a to ako proces a súbor schopností.¹⁸ Väčšiu pozornosť teda venovali mentálnym operáciám, ktoré ho konštituuju (analýza prameňov, argumentácia, tvorba úsudkov a pod.). Ani tieto pokusy však neprekročili formalistickú orientáciu na konečný cieľ výučby – nadobudnutie skultivovaného historického vedomia.¹⁹

Dynamický model dejepisnej výučby

Inú možnosť predstavuje dejepis vystavaný na výskumnej činnosti historikov. Táto ich kognitívna činnosť predstavuje vlastne základ pre tretí model, ktorý je aplikovaný do praxe dejepisného vyučovania.²⁰ Taktiež od sedemdesiatych rokov 20. storočia sa totiž začínala v britskej didaktike dejepisu rozvíjať teória historického myslenia, ktorá sa neskôr rozšírila do severnej Ameriky a Austrálie,²¹ Švédska²² a v posledných rokoch taktiež do Rakúska

¹⁶ Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ. Človek a spoločnosť. Dejepis. [Online]. B. m. v. 2015, s. 2. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/54d/22088.a963d8.pdf>>; 16. 12. 2024.

¹⁷ Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání. [Online]. B. m. v. 2021, s. 52. Dostupné na: <<https://digitalizace.rvp.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>>; cit. 16. 12. 2024.

¹⁸ Pozri RÜSEN, Jörn. Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen 1989; JEISMANN, Karl-Ernst. Geschichtsbewußtsein. In Handbuch Der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf 1979, s. 42-45.

¹⁹ Porovnaj LABISCHOVÁ, Denisa. Co si uchováme v paměti? Empirický výskum historického vědomí. Ostrava 2013, s. 39; PINKAS, Jaroslav. Editorial. Historická gramotnost. In Historie – otázky – problémy, 2023, roč. 15, č. 2, s. 5.

²⁰ Bližšie SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. In Educational Philosophy and Theory, 2017, roč. 49, č. 6, s. 593-605.

²¹ Pozri napr. SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. In Educational Philosophy and Theory, 2017, roč. 49, č. 6, s. 593-605; RETZ, Tyson. At the interface: Academic history, school history and the philosophy of history. In Journal of Curriculum Studies, 2016, roč. 48, č. 4, s. 503-517; SEIXAS, Peter – MORTON, Tom. The big six: Historical thinking concepts. Toronto 2013; LEVESQUE, Stéphane. Thinking historically: Educating students for the twenty-first century. Toronto 2008; LEE, Peter John. History Teaching and Philosophy of History. In History and Theory, 1983, roč. 22, č. 4, s. 19-49; TAYLOR, Tony – YOUNG, Carmel. Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools. Carlton 2003; WINEBURG, Samuel. Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia 2001.

²² Pozri: THORP, Robert – PERSSON, Anders. On historical thinking and the history educational challenge. In Educational Philosophy and Theory, 2020, roč. 52, č. 8, s. 891-901.

a Nemecka,²³ pričom podľa tejto teórie sa nemá dejepisné vyučovanie venovať šíreniu historických naratívov (transmisíou alebo kultiváciou), ale metódam budovania týchto naratívov. To znamená, že do centra pozornosti sa dostávajú procedurálne schopnosti historikov, ktorými dokážu konštruovať a interpretovať historické príbehy z historických prameňov. Metodológia historických vied tak prenikla do definujúcej podstaty dejepisu a tým vytvorila pre žiakov priestor na rozvíjanie spôsobilostí kritického skúmania prameňov za účelom vytvorenia si vlastného obrazu minulosti. Pochopiteľne, že stále ide o pramene a príbehy, ktoré už sú historikmi verifikované a žiaci ich „len“ znovu-objavujú. Výučba je však cielená práve na ono objavovanie, čím sa líši od ostatných modelov (tab. 1).

<i>Čím sa otvára výučba?</i>	<i>Kam smeruje výučba?</i>	<i>Ako pracujú žiaci?</i>
Transmisívno-naratívny model		
Oznámenie, ktoré často býva už postojovo vyhrané. Napr. Dnes sa budeme učiť o tom, ako prišlo ČSR o pohraničné oblasti, príp. o tom, prečo historickí aktéri obetovali/zradili ČSR.	Odovzdanie historického príbehu, ktorý si majú žiaci osvojiť a šíriť ho ďalej v spoločnosti.	Píšu si poznámky, snažia sa zapamätať si učivo (faktografiu i argumentáciu).
Model historického vedomia		
Kontrast. Napr. Nie pravda, že by politici nemali informácie o diania v Nemecku. Alebo paralela. Napr. Aj dnes musia veľmoci zvažovať, ako medzi sebou vyjednávajú. Oboje s určitým apelom na vyjasnenie si vecí z minulosti.	Očisťovanie historického príbehu od stereotypných názorov a jeho kultivácia z historického povedomia a laického poznania do historického vedomia.	Analyzujú pramene a iné edukačné zdroje podľa otázok alebo inštrukcií korešpondujúcich s primárnym výkladom (naratívom), aby si ho osvojili (potvrdili).
Model historického myslenia		
Bádateľská otázka. Napr. Priniesla politika ústupkov očakávané výsledky?, príp. Bolo ustupovanie historických aktérov ospravedlniteľné?	Konštruovanie historického príbehu.	Preskúmajú pramene a iné edukačné zdroje, aby na ich podklade zodpovedali bádateľské otázky.

Tab. 1. Modely dejepisnej výučby vo vzťahu k historickým naratívom. Zdroj: autor.

²³ Pozri napr. KÖRBER, Andreas. Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. [Online]. B. m. v. 2015. Dostupné na: <https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf>; 16. 12. 2024; SCHREIBER, Waltraud. Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In Zeitschrift für Pädagogik, 2008, roč. 54, č. 2, s. 198-212; KÖRBER, Andreas et al. Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdiagnostik. Neuried 2007; SCHREIBER, Waltraud et al. Historisches denken. Ein kompetenz-strukturmodell. Neuried 2006.

Model historického myslenia nachádzame na Slovensku v reformnom kurikule pre základné školy skôr implicitne. Podľa tohto dokumentu dejepis, resp. dejepisný komponent vzdelávacej oblasti človek a spoločnosť, okrem rozvíjania a kultivovania objektívneho poznania minulosti a jej prepojenosti s prítomnosťou, má učiť žiakov spoznávať „historické fakty, súvislosti, javy a procesy v širšom spoločenskom kontexte. Prostredníctvom bádateľských otázok a kritickej analýzy historických prameňov, identifikovania príčin a dôsledkov rôznorodých javov a procesov rozlišujú ich historický význam a rôzne uhly pohľadov.“²⁴ Práve kladenie dôrazu na prácu s pramennými zdrojmi a na bádateľské otázky v súvislosti s konštrukciou historického poznania predstavujú znaky konceptuálneho posunu k historickému mysleniu.

Priame prihlásenie sa k modelu historického myslenia v dejepisnej výučbe sa udialo v Česku. Kurikulárny dokument zverejnený na pripomienkovanie považuje dejepis za špecifický v tom, že „ve vzdělávací oblasti zastupuje očekávané výsledky učení směřující k rozvoji historického myšlení žáků.“²⁵ Takýto rozvoj si podľa daného kurikula vyžaduje aktívnu prácu žiakov so zdrojmi historických informácií a postupné osvojenie poznania, že princípom dejepisu nie je opakovanie uzatvorených naratívov, ale polozenie si a zodpovedanie kľúčových otázok: „Proč se události dějí a jaké mají dopady? Jak najít ve složitých procesech logiku? Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti? K čemu nám jsou dějiny užitečné?“²⁶

Chápanie dejepisu v oboch citovaných kurikulách v značnej miere korešponduje s variantami modelu dejepisného vyučovania uplatňovanými v Severnej Amerike a Rakúsku.²⁷ Kľúčové otázky v českom kurikule sú pritom priamou didaktickou aplikáciou teórie historického myslenia.²⁸ Implicitnosť reformných východísk a vymedzenia dejepisu v slovenskom reformnom kurikule však spôsobuje istú vágnosť v tom, čo a ako sa majú žiaci učiť práve na tomto vyučovacom predmete. Ako ho štruktúrovať a kam ho smerovať? Z tohto dôvodu sa podrobnejšie zameriame na možnosti vymedzenia dejepisu, ktoré ponúka model historického myslenia.

Didaktické varianty historického myslenia

Jeden z najprepracovanejších variantov podľa Seixasa a Mortona hovorí o šiestich koncepciách historického myslenia. V kanadskej Britskej Kolumbii sú tieto koncepty chápané ako otázky, ktoré musia historici rozriešiť, aby dokázali pochopiť minulosť a poukázať na jej súvislosť s dneškom. K jednotlivým konceptom prislúchajú orientačné body, pričom učebné úlohy slúžia v dejepise práve na pochopenie, osvojenie a zvnútornenie týchto bodov

²⁴ Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Človek a spoločnosť. [Online]. B. m. v. 2023, s. 5. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/9e2/32022.50dfa6.pdf>>; 16. 12. 2024.

²⁵ Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání. Vzdělávací oblasti. Člověk a společnost. Dějepis. [Online]. B. m. v. 2024. Dostupné na: <<https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej>>; 16. 12. 2024.

²⁶ Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání. Vzdělávací oblasti. Člověk a společnost. Dějepis. [Online]. B. m. v. 2024. Dostupné na: <<https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej>>; 16. 12. 2024.

²⁷ Bližšie HAVLŮJOVÁ, Hana – NÁJBERT, Jaroslav. Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií. [Online]. B. m. v. 2022. Dostupné na: <<https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>>; 16. 12. 2024.

²⁸ Dochádza tu k úprave a redukcii otázok zo šiestich na štyri. Pozri FAPŠO, Marek. Dokolečka dokola. Cyklický model výuky dějepisu pro základní školy. In Historie – otázky – problémy, 2021, roč. 13, č. 2, s. 118-119; PINKAS, Soudobé dějiny. Příručka učitele..., s. 7-8.

(tab. 2).²⁹ Takáto operacionalizácia historického myslenia umožňuje potom žiakom orientovať sa v minulosti a utvárať jej obraz.

1. Historický význam. Podľa čoho sa rozhodujeme, čo je potrebné sa z minulosti naučiť?
Udalosti, osobnosti a procesy majú historický význam, pokiaľ a) prispeli k výraznej zmene, čiže mali dlhodobé dôsledky pre množstvo ľudí, b) prispeli k objasneniu trvalých alebo nových problémov a výziev majúcich vplyv na život v minulosti alebo ovplyvňujúcich dnešok. Historický význam sa a) vytvára, čiže udalosti, osobnosti a procesy zastávajú v naratívoch zmysluplné miesto, b) premieňa v čase i v závislosti od skupín ľudí.
2. Svedectvo prameňov. Ako vieme to, čo vieme o minulosti?
História je interpretáciou založenou na dedukcii z primárnych zdrojov. Svedectvom sa prameň stane prostredníctvom polozenia primeraných otázok. Pýtame sa na to, kto a kedy prameň vytvoril, aké boli zámyery a hodnoty tvorcov a ich celkový pohľad na svet. Prameňe sú analyzované v historickom kontexte, čiže vo vzťahu k podmienkam a názorom prevažujúcim v dobe ich vzniku. Dedukcie z prameňa treba overovať ďalšími zdrojmi.
3. Trvanie a zmena. Ako nájsť logiku v zložitých historických procesoch?
Pochopenie prepojenia udalostí začína ich chronologickým usporiadaním. Zmena je proces s rôznym priebehom i povahou pohybu, pričom existujú body obratu, kedy sa mení smer alebo tempo procesu. Pokrok alebo úpadok sú všeobecným hodnotením zmien závislým od dôsledkov a uhlov pohľadu. Periodizácia organizuje premýšľanie o trvaní a zmenách.
4. Príčiny a dôsledky. Prečo sa udalosti udiali a aké mali dopady?
Zmeny sú spôsobované mnohými príčinami a ústia do mnohých dôsledkov – krátkodobých alebo dlhodobých, vzájomne viac alebo menej súvisiacimi. Príčiny majú rôznu mieru vplyvu. Udalosti sú výsledkom pôsobenia historických aktérov a taktiež dobových podmienok – sociálnych, politických, hospodárskych a kultúrnych. Konanie aktérov má aj nezamýšľané dôsledky. Žiadna udalosť nebola nevyhnutná – zmena činu alebo podmienky by viedla k inému priebehu.
5. Dobové perspektívy. Ako čo najlepšie porozumieť ľuďom žijúcim v minulosti?
Medzi názormi ľudí v minulosti a dnes sú mnohé rozdiely. V histórii sa musíme vyvarovať anachronizmu. Dobové perspektívy historických aktérov lepšie pochopíme zvážením historického kontextu. Zvažovať dobové perspektívy, neznamená identifikovať sa s aktérmi, ale deduktívne vychádzať z prameňov. Jednotliví aktéri mali rôzne uhly pohľadov.
6. Etická dimenzia. Ako nám môže história pomôcť v našom živote?
Historiografia v sebe obsahuje viac či menej priznané etické sudy. Odôvodnené etické sudy o konaní aktérov musia zvažovať dobové kontexty. Treba byť opatrný pri posudzovaní minulosti na základe dnešných štandardov. Zhodnotenie etických dôsledkov umožňuje prijať vlastnú historickú zodpovednosť – pamätanie si i reagovanie na zásluhy, obeť i nespravodlivosť. Porozumenie histórii pomáha formulovať informované sudy týkajúce sa aktuálnych otázok a problémov.

Tab. 2. Šesť konceptov historického myslenia a ich orientačné body.

Zdroj: autor podľa Seixasa a Mortona.

²⁹ Bližšie SEIXAS, Peter – MORTON, Tom. The big six: Historical thinking concepts. Toronto 2013.

Na jednotlivých vyučovacích hodinách dejepisu žiaci hľadajú odpoveď na vybranú historickú otázku konkretizovanú z aspektu orientačných bodov a adresne naformulovanú pre konkrétne učivo o historickej udalosti, osobnosti, procese alebo jave.³⁰ Napr. vo forme bádateľskej otázky: Priniesla politika ústupkov nacistickému Nemecku očakávané výsledky?, pričom táto otázka má so sebou prinášať generalizujúcejšie poznanie, napr. že konanie aktérov vedie aj k neplánovaným dopadom, že veci takpovediac nemajú nikdy pod úplnou kontrolou, čo treba mať na zreteli, príp. že udalosti sú, okrem plánov samotných aktérov, tiež výsledkom rôznych ďalších determinantov. To znamená, že dejepisné vyučovanie sa má zameriavať na hľadanie určitého meta-pozadia, ktoré stojí za minulosťou, čím žiaci získajú prehľad o samotnej minulosti a zároveň principiálny prístup k ďalšiemu samostatnému skúmaniu.

Limity tohto variantu podľa Thorpa a Perssona spočívajú v tom, že žiaci si majú osvojiť vopred definované správne myslenie vedúce k poznatkom pochádzajúcim z historických vied a vlastné skúsenosti a presvedčenia žiakov sú vnímané ako prekážky, ktoré treba opraviť. Chápanie sveta žiakmi však závisí od súčasných kultúrnych perspektív, z ktorých k nemu pristupujú. Inak povedané, o svete a jeho chode si už niečo myslia oveľa skôr, než prídu na hodinu dejepisného vyučovania. Samotné historické myslenie preto treba otvoriť preskúmaniu a diskusii. Vo Švédsku sa začalo historické myslenie presadzovať vo verzii postoja, ktorý môžu mať žiaci k minulosti i k sebe samým. Dejepis sa významne rozšíril o afektívnu dimenziu, ktorá žiakom umožňuje využiť historické poznanie na to, aby vyjadřili vlastné chápanie seba a súčasnosti.³¹ Napr. ako sa postaviť k dejinám pohraničných oblastí, alebo čo si myslieť o imperialistických a hegemonných snahách vládcov.

Základná úroveň
historické otázky sa riešia zdravým rozumom a emočne, nevyužívajú sa historické pramene, minulosť sa uchopuje mentalitou súčasnosti
Stredná úroveň
používajú sa prvky kritického myslenia, historické otázky sa riešia skôr eticky, než s pomocou prameňov, slabo sa posudzuje presnosť a primeranosť zdrojov, rozlišuje sa medzi minulosťou a súčasnosťou, ktorá sa chápe ako vyspelejšia
Zložená úroveň
analyzujú sa pramene, v ktorých sa rozpoznávajú prvky kontinuity a zmeny, príčiny a dôsledky, na historické otázky sa hľadá jedna odpoveď
Naratívna úroveň
kriticky sa interpretujú pramene a používajú sa údaje z nich, akceptuje sa pluralita interpretácií, rešpektuje sa autonómnosť morálky v minulosti, historicky podmienené problémy sa riešia realisticky

Tab. 3. Úrovne historického vedomia.

Zdroj: autor podľa Duquetteovej.

³⁰ Príklady edukačných aktivít podľa jednotlivých otázok ponúka napr. SEIXAS, Peter – PECK, Carla. Teaching historical thinking. In Challenges and Prospects for Canadian Social Studies. Vancouver 2004, s. 115-116.

³¹ Pozri THORP, Robert – PERSSON, Anders. On historical thinking and the history educational challenge. In Educational Philosophy and Theory, 2020, roč. 52, č. 8, s. 897-899.

Nejde pritom o riskantné sklúznutie k nechcenému mixu minulosti so súčasnosťou. Teória historického myslenia nepoprela ideu kultivácie historického vedomia. Toto vedomie je však Duquetteovou chápané ako štvorúrovňová forma historického myslenia. Dejepisná výučba sa má teda koncentrovať na procedurálnu stránku (tab. 3).³² Žiaci vlastnou edukačnou činnosťou napodobňujú prácu historikov, ktorí konštruujú historické príbehy.

Širšie chápanie dejepisu, než len bádateľsky správneho myslenia, sa v 21. storočí sfomulovalo tiež v rakúsko-nemeckom prostredí, kde vznikla kompetenčno-štruktúrna verzia historického myslenia. Inšpiratívnym prvkom tohto riešenia je to, že za jeho jadro je považované nadobudnutie historickej gramotnosti ako schopnosti zapojenia sa žiakov do historickej a spomienkovej kultúry dneška na základe riešenia historických otázok a problémov.³³ V konečnom dôsledku je socializácia alfou a omegou akéhokoľvek edukačného procesu, preto sa aj dejepis musí, okrem orientácie v samotnej historickej skutočnosti, zaoberať orientáciou v spoločnosti. Oboznamovanie sa s minulosťou nemôže byť samoučelné, ale je potrebné ho integrovať s celkovým systémom školského vzdelávania. Historická gramotnosť ako cesta pripravujúca žiakov na občiansky život prostredníctvom dejepisného vyučovania bola taktiež definovaná v austrálskom kurikule a didaktike dejepisu.³⁴

V tomto smere môžeme dokonca uvažovať až o spoločenskovednej gramotnosti predstavujúcej občianske začlenenie sa do spoločnosti, v ktorej žiak, resp. absolvent dokáže samostatne zaujať demokratické postoje, robiť vedomé, aktívne, informované a zodpovedné rozhodnutia a prispieť k riešeniu výziev a problémov sveta v rámci vlastných možností. Takúto kategóriu spoločenskovednej gramotnosti používa práve slovenské reformné kurikulum,³⁵ ktoré osobitne nerozlišuje kategóriu historickej gramotnosti ako doménovú. Vzhľadom na skutočnosť, že dejepis (príp. dejepisný komponent) sa tu ale vyčleňuje ako samostatný vyučovací predmet aj cez túto kategóriu, môžeme o nej v rámci didaktiky dejepisu uvažovať ako o funkčnej kategórii presnejšie popisujúcej samotné dejepisné vyučovanie.

Široký koncept historickej gramotnosti považujeme v konečnom dôsledku za najefektívnejší, pretože ním dokážeme pokryť:

- tak spôsobilosti potrebné na konštrukciu historického naratívu,
- ako aj vlastný postoj žiakov k minulosti, k spoločnosti i k sebe samým

³² Bližšie DUQUETTEOVÁ, Catherine. Critical Historical Consciousness as the goal of History Education? Thoughts on a possible operationalization in the classroom. In *El futur comença ara mateix: L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment*. Bellaterra 2021, s. 13-29; DUQUETTEOVÁ, Catherine. Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment. In *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York 2015, s. 51-63.

³³ Pozri KÖRBER, Andreas. Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. [Online]. B. m. v. 2015. Dostupné na: <https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf>; 16. 12. 2024; SCHREIBER, Waltraud et al. *Historisches denken. Ein kompetenz-strukturmodell*. Neuried 2006.

³⁴ Bližšie TAYLOR, Tony – YOUNG, Carmel. *Making history. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Carlton 2003.

³⁵ Porovnaj Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Vymedzenie gramotnosti a ich gradačná postupnosť. [Online]. B. m. v. 2023, s. 8. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/8d8/32039.c4c09e.pdf>>; 16. 12. 2024.

- a zároveň kritický prístup k rozmanitým formám pripomínania si minulosti a k jej rozmanitým zobrazeniam v súčasnosti, a to od tých konvenčných až po nekonvenčné (tz. od dokumentov a náučnej a popularizačnej literatúry po filmy, beletriu, komiksy, PC hry, spoločenské hry, podcasty, či sociálne siete).³⁶

Navyše, koncept historickej gramotnosti prirodzene rešpektuje trend súčasnej slovenskej reformy, ktorá chápe edukáciu ako stupňovanie gramotnosti v jednotlivých vzdelávacích cykloch. Začína sa uvádzaním do gramotnosti (prvý cyklus), po ktorom nasleduje zvládnutie základov gramotnosti (druhý cyklus) a napokon sa k slovu dostáva rozvinutie gramotnosti (tretí cyklus), ktorá „je chápaná v širokom slova zmysle a zahŕňa všetky druhy gramotností viažuce sa na jednotlivé vzdelávacie obsahy.“³⁷ Lenže tento deklarovaný východiskový prístup tvorcov reformy predstavuje len formu. K nej je potrebné dodať obsah, ktorým môže byť práve širší koncept historickej gramotnosti ako verzie výučbového modelu historického myslenia.

Takéto zacielenie základného vzdelávania podľa súčasného didakticko-dejepisného diskurzu rezonuje aj vo všeobecných edukačných cieľoch, z ktorých vychádzala aktuálna reforma. Jej snahou je, aby každý žiak získal všestrannú a funkčnú gramotnosť podľa požiadaviek spoločnosti, vedel ju uplatniť v každodennom živote a pri napĺňaní svojich potrieb, aby mal ďalej vybudovaný základný hodnotovo-kultúrny rámec svojej osobnosti, ktorý ho bude orientovať pri dosahovaní individuálnych životných cieľov i pri participácii na spoločenských aktivitách, a v neposlednom rade, aby získal reálne predstavy o vlastnom potenciáli pre svoj ďalší vzdelávací rast a celostný rozvoj.³⁸

Vyššie sme konštatovali určitú nejednoznačnosť v aktuálne presadzovanom kurikule pri vymedzení dejepisu z hľadiska dynamického modelu, ku ktorému sa tento dokument pri definovaní dejepisného komponentu v príslušnej vzdelávacej oblasti hlási skôr implicitne. Avšak skutočnosť, že môžeme vraviť o uplatniteľnom prístupe, chceme teraz demonštrovať tým, že poukážeme na dostatočný a zámerne vytvorený priestor pre formovanie historickej gramotnosti vo vzdelávacích štandardoch. Zameriame sa pri tom na druhý a tretí cyklus. Po vovedení do gramotnosti tvoria práve tieto dva cykly fázu jej systematizácie, ucelenia a vnútorného štruktúrovania.

Výkonové štandardy druhého cyklu požadujú, aby žiaci, okrem iného, dokázali klásť základné bádateľské otázky a hľadať k nim odpovede, rozlišovať rôzne zdroje informácií a získavať z nich údaje, či porovnať rozličné pohľady a názory, pričom tieto činnosti môžu byť pre dejepis chápané ako ťažiskové. To znamená, že sa dajú projektovať na všetky nosné hodiny.³⁹ Nemenej dôležité je zvýraznenie prakticko-občianskej stránky dejepisného vzdelávania v tej podobe, že žiaci dokážu napr. vysvetliť význam pamätných dní a sviatkov, interpretovať príbeh z minulosti (povešť, legenda, ľudová pieseň), či na konkrétnych

³⁶ Bližšie DOMAŇSKA, Ewa. Historie niekonwencjonalne. Poznań 2006.

³⁷ PUPALA, Branislav et al. Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania. Bratislava 2022, s. 19.

³⁸ Pozri PUPALA, Vzdelávanie pre 21. storočie, s. 15.

³⁹ Iba pripomeňme, že vo vzdelávacích štandardoch reformného kurikula sa výkonové štandardy oddelili od obsahových a stoja pred nimi (a sú dokonca spoločné pre celú vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť). To znamená, že ciele vzdelávania rozpracované vo výkonovom štandarde sú generalizované, a tým pádom môžu byť projektované pre všetky tematické celky obsahových štandardov. Práve to nám umožňuje vyskladať dejepisné vzdelávanie do dynamickej podoby, v ktorej sú ciele modelu historického myslenia aplikované na jednotlivé pojmy a činnosti.

príkladoch ilustrovať kultúrne, umelecké a náboženské prejavy človeka, ktoré sú zaradované ku kultúrnemu dedičstvu. Zároveň majú žiaci poznať aj základné pojmy kvôli potrebe skúmania minulosti. Toto skúmanie má opäť vyúsťovať do žitej roviny, napr. tým, že žiaci vedia uviesť tri z najznámejších kultúrno-historických pamiatok v regióne, na Slovensku i vo svete, či dokážu pomenovať aspoň jednu významnú historickú udalosť alebo osobnosť zo svojho okolia.⁴⁰ Obsahovo sa druhý cyklus vymedzuje propedeutikou (spôsoby určovania času a zaznamenávania a skúmania minulosti), počiatkami ľudskej spoločnosti a prvými civilizáciami.⁴¹ Práve v týchto tematických oblastiach už môže byť formované zvládanie základov historickej gramotnosti.

V treťom cykle zameranom na rozvinutie historickej gramotnosti majú žiaci vedieť, okrem správneho používania terminológie a orientácie v historických obdobiach, zaujať postoj k vybraným historickým javom, osobnostiam a procesom, vybrať vhodné zdroje informácií na zodpovedanie historických otázok, rozlíšiť podstatné fakty, argumenty, názory a informácie, či reflektovať etický rozmer v dejinách.⁴² Opäť ide o výkonové štandardy, ktoré by sa mali bohato projektovať do všetkých tematických celkov obsahového štandardu. Ten pokrýva minulosť od antiky až po 20. storočie, pričom žiaci majú samostatne zhodnocovať príčiny, dôsledky, vplyvy alebo prejavy rôznych historických udalostí, javov a procesov.⁴³ Takéto zhodnocovanie by mali robiť v kontexte vlastnej schopnosti klásť si bádateľské otázky a hľadať k nim kvalifikovanú odpoveď prostredníctvom práce s rozličnými druhmi prameňov.

Dôležitou výzvou pre didaktikov, metodikov a učiteľov dejepisu je preto rozpracovanie jednotlivých tematických celkov. To znamená, že treba vhodne priradiť jednotlivé koncepty historického myslenia s opornými bodmi k materiálom dejepisných učív (teda obsahu konkrétnych vyučovacích hodín). Následne je k nim potrebné sformulovať bádateľské otázky (výzvy, problémy) a naprojektovať učebné úlohy. Ďalej sem patrí selekcia edukačných zdrojov, predovšetkým prameňov alebo reprodukcí. V rámci tematického celku sa má dať tiež priestor pre sprítomňovanie minulosti (teda jej presahov k dnešku), kritickú dekonštrukciu zobrazovania historických tradícií, príbehov, osobností, či problémov v súčasnom spoločenskom diskurze a verejnom priestore (napr. vo filmoch, v beletrii, či v pamätníkoch) a zaujatie vlastného postoja k vybraným témam z minulosti.

V tomto smere sa potom musí dejepisné kurikulum zvečniť predovšetkým v učebniciach, pracovných zošitoch a metodických príručkách, príp. v samostatných metodikách k príslušným vzdelávacím cyklom a tematickým celkom s modelovými úlohami a komentármi. Nazdávame sa, že i v slovenských podmienkach ponúka historické myslenie, resp. historická gramotnosť ako model dejepisného vyučovania, vodiacu niť, ktorou je možné implementovať reformný štátny vzdelávací program do školskej praxe.

⁴⁰ Bližšie: Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Človek a spoločnosť. [Online]. B. m. v. 2023, s. 30-33. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/9e2/32022.50dfa6.pdf>>; 19. 3. 2025.

⁴¹ Bližšie: Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Človek a spoločnosť. [Online]. B. m. v. 2023, s. 41-44. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/9e2/32022.50dfa6.pdf>>; 19. 3. 2025.

⁴² Bližšie: Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Človek a spoločnosť. [Online]. B. m. v. 2023, s. 53-57. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/9e2/32022.50dfa6.pdf>>; 19. 3. 2025.

⁴³ Bližšie: Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Človek a spoločnosť. [Online]. B. m. v. 2023, s. 75-84. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/9e2/32022.50dfa6.pdf>>; 19. 3. 2025.

Záver

Ak všetky tri vyššie uvedené didakticko-dejepisné modely porovnáme s požiadavkami moderného kurikula, medzi ktoré patria predovšetkým aktívne učenie sa, vedomosti slúžiacie na riešenie každodenných problémov, dôraz na rôznorodé kompetencie, chápanie vzťahov a podmienok života, inkluzívnosť alebo prevencia proti manipulovaniu,⁴⁴ vykazujú vyššie popísané verzie dynamického modelu dejepisného vyučovania vysokú mieru kompatibility.

Dôraz na procedurálnosť je zároveň v zhode s výzvami 21. storočia, v ktorom sa viac či menej presadzuje tzv. hybridná demokracia⁴⁵ a čoraz väčší vplyv nadobúda umelá inteligencia.⁴⁶ Príprava žiaka na život v takomto svete musí byť preto reflektovaná v konečnom ciele každého vyučovacieho predmetu. Ako by sme mohli v tomto smere rámcovo vymedziť dejepis z hľadiska jeho účelu?

Cieľom dejepisu je nadobudnutie historickej gramotnosti ako súboru spôsobilostí umožňujúcich úspešne riešiť rôzne historické otázky a problémy a kriticky sa zapojiť do historickej a spomienkovej kultúry spoločnosti, a to formovaním myslenia žiaka ktoré je

- a) usporiadané prostredníctvom otázok a orientačných bodov vychádzajúcich zo šiestich konceptov historického myslenia,
- b) kultivované podľa kognitívnych možností do najvyššie možnej dosiahnuteľnej úrovne historického vedomia a
- c) orientované na postojovú (afektívnu) oblasť.

Didaktické a metodické rozpracovanie takéhoto vymedzenia v školskej praxi sa nám aktuálne javí ako nutnosť, čo potvrdzuje i fakt, že sám rakúsky, či švédsky vzdelávací systém prešiel z modelu historického vedomia na model historického myslenia. Dodajme napokon, že ide o evolúciu a nie revolúciu. Ide o to, čo je potrebné aktuálne viac akcentovať v dejepisnom vyučovaní. V každodennosti školských tried zrejme ešte niekoľko rokov budú všetky tri modely koexistovať, resp. vytvárať rôzne kombinované formy.

Zoznam použitej literatúry:

Monografie a zborníky ako celok:

- BENEŠ, Zdeněk. Historický text a historická kultúra. Praha 1995.
- BORRIES, Bodo von. Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart 1988.
- DOMAŇSKA, Ewa. Historie niekonwencjonalne. Poznań 2006.
- KÖRBER, Andreas et al. Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.
- KRATOCHVÍL, Viliam. Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. K predpokladom výučby. Bratislava 2019.
- LABISCHOVÁ, Denisa. Co si uchováme v paměti? Empirický výskum historického vědomí. Ostrava 2013.
- LEVESQUE, Stéphane. Thinking historically: Educating students for the twenty-first century. Toronto 2008.

⁴⁴ Pozri: PETLÁK, Erich. Inovácie v edukácii. Bratislava 2023, s. 21.

⁴⁵ Pozri: MILLIGAN, Tony. Pravda v době populismu. Praha 2019.

⁴⁶ Pozri: RUSSELL, Stuart. Jako člověk. Umělá inteligence a problém jejího ovládní. Praha 2021.

- MAŇÁK, Josef – JANÍK, Tomáš – ŠVEC, Vlastimil. Kurikulum v současné škole. Brno 2008.
- MILLIGAN, Tony. Pravda v době populismu. Praha 2019.
- PANDEL, Hans Jürgen. Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach 2013.
- PETLÁK, Erich. Inovácie v edukácii. Bratislava 2023.
- PINKAS, Jaroslav et al. Soudobé dějiny. Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia. Plzeň 2022.
- PINKAS, Jaroslav et al. Soudobé dějiny. Badatelský pracovní sešit dějepisu pro 9. ročník. Plzeň 2022.
- PINKAS, Jaroslav et al. Soudobé dějiny. Příručka učitele badatelského dějepisu. Plzeň 2022.
- PUPALA, Branislav et al. Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania. Bratislava 2022.
- RUSSELL, Stuart. Jako člověk. Umělá inteligence a problém jejího ovládnutí. Praha 2021.
- RÜSEN, Jörn. Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen 1989.
- SEIXAS, Peter – MORTON, Tom. The big six: Historical thinking concepts. Toronto 2013.
- SCHREIBER, Waltraud et al. Historisches denken. Ein kompetenz-strukturmodell. Neuried 2006.
- THORP, Robert. Uses of History in History Education. Umeå 2016.
- TAYLOR, Tony – YOUNG, Carmel. Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools. Carlton 2003.
- WINEBURG, Samuel. Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia 2001.

Štúdie a články v časopisoch a zborníkoch, kapitoly v kolektívnych monografiách:

- BENEŠ, Zdeněk. Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. In Pedagogika, 2009, roč. LIX, č. 2, s. 153-163.
- DUQUETTEOVÁ, Catherine. Critical Historical Consciousness as the goal of History Education? Thoughts on a possible operationalization in the classroom. In El futur comença ara mateix: L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment. Bellaterra 2021, s. 13-29.
- DUQUETTEOVÁ, Catherine. Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment. In New Directions in Assessing Historical Thinking. New York 2015, s. 51-63.
- FAPŠO, Marek. Dokolečka dokola. Cyklický model výuky dějepisu pro základní školy. In Historie – otázky – problémy, 2021, roč. 13, č. 2, s. 113-128.
- JEISMANN, Karl-Ernst. Geschichtsbewußtsein. In Handbuch Der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1979, s. 42-45.
- KAPUSTOVÁ, Irena. Práce s učebnicí dějepisu jako historickým pramenem a formování historického vědomí školní mládeže na příkladu osobnosti Jana Husa. In Studia Historica Nitriensia, 2022, roč. 26, č. 1, s. 182-202.
- LEE, Peter John. History Teaching and Philosophy of History. In History and Theory, 1983, roč. 22, č. 4, s. 19-49.
- PINKAS, Jaroslav. Editorial. Historická gramotnost. In Historie – otázky – problémy, 2023, roč. 15, č. 2, s. 5-13.
- RETZ, Tyson. At the interface: Academic history, school history and the philosophy of history. In Journal of Curriculum Studies, 2016, roč. 48, č. 4, s. 503-517.
- SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. In Educational Philosophy and Theory, 2017, roč. 49, č. 6, s. 593-605.
- SEIXAS, Peter – PECK, Carla. Teaching historical thinking. In Challenges and Prospects for Canadian Social Studies. Vancouver 2004, s. 109-117.
- SCHREIBER, Waltraud. Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In Zeitschrift für Pädagogik, 2008, roč. 54, č. 2, s. 198-212.

- THORP, Robert – PERSSON, Anders. On historical thinking and the history educational challenge. In *Educational Philosophy and Theory*, 2020, roč. 52, č. 8, s. 891-901.
- VESELEI, Michal. Identifikácia prístupov k prezentácii histórie v dejepisných učebniciach pre špeciálne základné školy. In *Studia Historica Nitriensia*, 2022, roč. 26, č. 2, s. 530-541.

Internetové zdroje:

- HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií. [Online]. B. m. v. 2022. Dostupné na: <<https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>>
- KÖRBER, Andreas. Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. [Online]. B. m. v. 2015. Dostupné na: <https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [Online]. B. m. v. 2021. Dostupné na: <<https://digitalizace.rvp.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [Online]. B. m. v. 2023. Dostupné na: <<https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vzdělávací oblasti. Člověk a společnost. Dějepis. [Online]. B. m. v. 2023. Dostupné na: <<https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej>>
- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ. Človek a spoločnosť. Dejepis. [Online]. B. m. v. 2015. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/54d/22088.a963d8.pdf>>
- Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. [Online]. B. m. v. 2023. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/7e1/32040.936f25.pdf>>
- Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Človek a spoločnosť. [Online]. B. m. v. 2023. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/9e2/32022.50dfa6.pdf>>
- Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Vymedzenie gramotnosti a ich gradačná postupnosť. [Online]. B. m. v. 2023. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/8d8/32039.c4c09e.pdf>>

Počet slov: 6 600

Počet znakov (vrátane medzier): 50 103