

K NIEKTORÝM DIDAKTICKÝM A METODICKÝM PROBLÉMOM TVORBY UČEBNÍC DEJEPISU

Viliam Kratochvíl

Katedra všeobecných dejín FF UK

Anotácia: Štúdia sa zaoberá charakteristickými problémami v procese tvorby učebníc dejepisu, ktoré vyplývajú z ich vymedzenia ako kurikulárnych projektov. Poukazuje na zdroje postupov autorov učebníc, ktoré nie sú príznačné v spoločenstve historikov-vedcov a konkrétne ich ilustruje. Súčasne hľadá metodické východiská, ako oslabovať alebo eliminovať tieto postupy v učebniciach dejepisu.

Kľúčové slová: učebnica ako kurikulárny projekt, predsudky, stereotypy, autorské stanovisko a perspektíva, multiperspektíva, školské historické pramene, analyticko-syntetický typ učebnice.

*„História nikdy nie je len jedna.
Je história víťazov a porazených, história utlačovateľov
a utlačovaných, história bohatých a chudobných, história
spoločenských väčšín a menšín, história mužov a žien.
Preto, lebo stanoviská najmenej dvoch zúčastnených strán
k daným historickým udalostiam sú málokedy totožné.“¹*

Chris Durbin

¹ DURBIN, Chris: Neexistuje jediné pojetí dějin. In: Proces evropské integrace a poválečné dějiny západní Evropy. Mezinárodní seminář pro učitele dějepisu o historických a didaktických aspektech poválečné historie západní Evropy se zaměřením na integraci konaný v Praze ve dnech 23. - 25. října 1996. Praha, 1997, s. 27.

Durbinova zdanlivo samozrejmá charakteristika niekoľkých minulostí sa stáva menej samozrejmou vtedy, keď ju zaradíme do historického kontextu nášho stredoeurópskeho školského dejepisu, ktorý sa často vyznačoval a v rôznych odtieňoch i naďalej vyznačuje nezáujmom o susedné krajiny, nepoznaním, ba popieraním menšín, uzatváraním sa do vlastnej štátnosti, konfliktovosťou, hľadaním toho, čo oddeľuje, zapieraním toho, čo spája.

Naznačené postupy nachádzajú svoj odraz v učebniciach dejepisu. Možno ich chápať ako „nevyhnutné výpovede s legitímnym vplyvom, zámerom, ktoré však často splyvajú s nerefektovanými národnými alebo sociálnymi postojmi, stanoviskami autorov učebníc.“² Preto je veľmi dôležité analyzovať učebnice ako kurikulárny projekt. Totiž učebnica v takomto chápaní vymedzuje podľa predstáv školskej politiky, resp. podľa autorov učebných osnov tie učebné obsahy, ktoré sa majú prezentovať vzdelávajúcim sa žiakom. V každej vzdelávacej sústave sa mladej generácii zámerne sprostredkujú určité hodnoty a postoje. „Je to v podstate proces pokračujúcej transmisie hodnôt, ktorý sa realizuje prostredníctvom učebníc.“³ Z tohto pohľadu sa predovšetkým učebnice dejepisu, vlastivedy, zemepisu, ekonómie, občianskej výchovy či literatúry viažu tesnejšie na isté politické, ale aj ideologické princípy jednotlivých krajín, lebo v ich obsahu rezonujú politické, ekonomické, právne problémy. Toto napokon dokladajú početné (najmä západoeurópske) výskumy, ktoré sa zameriavajú na identifikáciu a objasňovanie hodnotových a postojových kategórií v uvedených učebniciach. Medzi významné typy týchto analýz patria napríklad prezentácie iných krajín, národov, kultúr a s nimi spojených etnických, rasových predsudkov, či prezentácia menšín a rôznych minorít v spoločnosti.

Domnievame sa, že keď chceme odhaľovať mechanizmy vzniku predsudkov a stereotypov a ich oslabovania, treba sa zaoberať aj vzťahom, ktorý akosi nestojí v centre pozornosti. Je to vzťah medzi školským dejepisom, resp. učebnicou, ktorá sčasti vyjadruje jeho koncepciou, a historiografiou ako vedou. Aj napriek tomu, že „učebnica je zvláštnym typom historickej literatúry, ktorú by mal čítať najväčší počet čitateľov vo viacerých vydaniach, paradoxne nie je etablovaná vo svete historickej vedy. V bežnom i odbornom myslení sa učebnica považuje za „nižší“ typ historickej literatúry, za popularizáciu, teda za text, ktorý už leží za samotnými hranicami, ktoré vymedzujú pole historiografie.“⁴

Myslíme si i po praktických skúsenostiach z tvorby učebníc i po diskusiách okolo nich, že tento prístup častokrát zvádza autorov učebníc, prevažne historikov, k takým postupom, ktoré nie sú príznačné v spoločenstve historikov-bádate-

² MAIER, Robert: Probleme den Schulbuchgeschichtsschreibung in Osteuropa und die gegenwärtigen Aktivitäten des Georg-Eckert-Instituts. In: Beiträge zur historischen Sozialkunde-Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Wien, 2/ 1996, s. 97.

³ PRŮCHA, Jan: Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Brno : Paido 1998, s. 84.

⁴ BENEŠ, Zdeněk. Učebnice dějepisu po roce 1989. In: Česko-slovenská historická ročenka, Brno 2003, s. 281.

lov majúcich isté spoločné kritéria pre hodnovernosť svojho príbehu z minulosti. Napríklad autor učebnice, historik si v nej explicitne kladie za cieľ: „*Verne a pravdivo podať udalosti najnovších, často ešte stále živých a neuzavretých dejín 20. storočia,*“⁵ pričom je zrejmé, že takýto explicitný a v podstate protirečivý cieľ by nevyjadril vo svojej štúdií či monografii. Ďalší autor učebnice vlastivedy, docent geografie sa vyberá v učebnici do krajiny ľudí, ktorí „*majú dobré a šlachetné srdcia,* (v najnovšom prepracovanom vydaní – pozn. autora) *i veselú povahu.*“⁶ Patria však k nim len Slováci, lebo v učebnici nie je explicitná zmienka, že na Slovensku žijú aj príslušníci národnostných menšín!⁷ Do tretice autor učebnice dejepisu, vysokoškolský učiteľ a historik uvádza, že „*po druhej svetovej vojne víťazi zahalili nacisticko-fašistickú minulosť Chorvátska a Slovenska, a tak tieto krajiny ako súčasť Česko-Slovenska a Juhoslávie zaujali miesto medzi víťazmi. Rumunsko bolo síce porazenou krajinou, ale keďže sa v dôsledku svojej zemepisnej polohy skôr postavilo na odpor Nemecku, bolo posudzované priaznivejšie než Maďarsko. To všetko viedlo k tomu, že popri obnovení trianonských hraníc predstavitelia susedných krajín a celkové ovzdušie, ktoré rozduchávali, pristupovali k maďarskému obyvateľstvu týchto krajín ako k vojnovým zločincom.*“⁸ Opäť treba vysloviť pochybnosť, či by takto autor postupoval v serióznej vedeckej štúdií.

Tieto tri príklady nastoľujú problematiku vedeckej korektnosti a vedeckého poznania, ktoré autori jednoducho nemôžu „odložiť“ pri tvorbe historicko-didaktického textu pre žiakov základných a stredných škôl. Podobné „rozdvajovanie“ nastáva i v procese uvedomovania si svojej perspektívy a vlastného stanoviska v učebnici dejepisu. Na jednej strane je v nej, ako sme už uviedli, prirodzene zakódované to, čo autori považujú za relevantné, za dôležité si pripomínať. To všetko si uvedomujú zo svojho stanoviska, lebo je to jediná možnosť, ako si priblížiť minulosť. Tento prirodzený aspekt však mnohí autori učebníc vedome či nevedome preceňujú a sú presvedčení, že so svojim apodiktickým, bezpodmienečným „tak to bolo“ sa môžu obrazne povedané postaviť pred žiakov. Je však málo pravdepodobné, že by sa takto postavili v diskusii zoči voči svojim kolegom historikom svojou vedeckou štúdiou či monografiou. Dôsledkom uplatňovania len svojej perspektívy a vlastného stanoviska v učebnici sa zvyšuje pravdepodobnosť, že autor nedostatočne kontroluje svoje sudy, hodnotenia a najmä ich nepodrobuje istým racionálnym mieram, ktoré sú obvyklé pre všeobecne prijateľné vedecké postupy v historiografii. To môže viesť k neprimeraným hodnotiacim posudzovaniam. Opäť sa to dá ilustrovať konkrétnym príkladom z autorského výkladového textu

⁵ LETZ, Róbert: Slovensko v 20. storočí. Bratislava SPN 1997, s. 4.

⁶ TOLMÁČI, Ladislav: Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl. 1. diel. Bratislava Orbis Pictus Istropolitana, 2004, s. 3.

⁷ Na nedostatočnú prezentáciu národnostných menšín v piatich českých učebniciach, ktoré vyšli v rokoch 1991 -1993, poukázal D. Čánek In: *Národ, národnosť, menšiny a rasizmus*. Praha, 1996.

⁸ SALAMON, Konrad: *Dejepis pre 4. ročník gymnázií*. 1. vydanie. Budapešť Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, s. 178-179. Táto učebnica vyšla vo všetkých jazykoch národnostných menšín, ktoré žijú v Maďarskej republike.

učebnice: „Navyše Maďarov (po roku 1945 – pozn. autora) postihli bezpríkladnými konfiškáciami majetku, ktoré sa vzťahovali nielen na nehnuteľnosti, ale i na hnutelnosti... To všetko doplnila nenávisťná kampaň, ku ktorej vždy býva náchylná masa, politikou dohnaná k podlosti a sama si uvedomujúca postavenie víťaza.“⁹ „Česko-slovenskí nacionalisti (po roku 1918 – pozn. autora) mali problém s mestskou samosprávou, na základe zásady, podľa ktorej mestá na Slovensku s maďarskou väčšinou by mohli veľa dosiahnuť v záujme zachovania národnostnej menšiny. Výsledok (dohody o výmene obyvateľstva – pozn. autora) spôsobil sklamanie československým nacionalistom, keďže sa prihlásilo iba 70 tisíc Slovákov v Maďarsku, hoci očakávali viacnásobok tohto počtu.“¹⁰

Zodpovednosť autora je o to väčšia, keď konštruuje typ učebnice, ktorá má charakter „syntézy“ (quasisyntézy).¹¹ „Totiž takýto typ zdôrazňuje výkladový, autorský verbálny text, ktorý rovnako ako v historiografii má byť viazaný na prirodzený jazyk a jeho kultiváciu. Osvojiť si kultivovaný jazyk patrí k základným kompetenciám, ktoré má žiak získať v priebehu školskej dochádzky – a prirodzene takýto jazyk je i jedným zo základných pracovných nástrojov historika.“¹² Niektoré ukážky z učebníc rozhodne nesvedčia o plnom zvládnutí prirodzeného a kultivovaného jazyka ich autormi.

Ďalším pracovným nástrojom z dielne historika, ktorý (popri vlastnom stanovisku a ním ovplyvnenej perspektíve) sa má uplatňovať v konštrukcii učebníc, je multiperspektivita. Tento pôvodne literárno-vedný termín zaviedol do didaktiky dejepisu v sedemdesiatych rokoch nemecký historik a didaktik Klaus Bergmann.¹³ Základ multiperspektivity vychádza z rozdielnych spôsobov pohľadu, z ktorých sú nám sprostredkované historické udalosti. Historikovi zvyčajne jednotlivý prameň ukazuje hľadisko jednej osoby, perspektívu jedného aktéra, jednej obete alebo jedného pasívneho diváka. „Všetky výpovede, ktoré sú v jednotlivých prameňoch, nie sú teda „čisto“ dejinami, ale sú to už prostredníctvom uhla pohľadu danej osoby interpretované a hodnotené výpovede. Na ich základe historik zo svojej perspektívy rekonštruje určitý príbeh, dejiny. Historik sa preto snaží nastoľovať rozdielne perspektívy, aby všetky strany alebo sily zúčastnené na historickom procese boli medzi sebou v takom vzťahu, že tento proces môže relatívne objektívnejšie zachytiť. Práve zo skutočnosti, že v historickej vede neexistujú „čisté“ informácie a že dostačujúce poznanie je možné len za predpokladu zohľadnenia rozličných prameňov, ťaží multiperspektivita svoje metodologické opodstatnenie.“¹⁴

⁹ Tamže, s. 179.

¹⁰ Tamže, s. 60 a 179.

¹¹ Zdeňek Beneš vychádza z poľskej klasifikácie, podľa ktorej rozoznávame učebnice dejepisu, ktoré majú charakter „syntézy“ (quasisyntézy), učebnice analyticko-syntetické a tzv. materiálové kompendiá, napr. dejepisné čítanky, prípadne i pracovné zošity, cvičebnice a pod. K tomu pozri: Česko-Slovenská historická ročenka. Brno, 2003, s. 287 – 288.

¹² Tamže, s. 288.

¹³ BERGMANN, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht. Erziehung zu Demokratie? Stuttgart, 1972.

¹⁴ PANDEL, Hans Jürgen: Quelleninterpretation: die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag 2000, s. 100.

Obsah multiperspektivity spočíva v tom, že jednotlivé perspektívy sa odvíjajú najmä zo sociálnych stanovísk. Teda historické udalosti by sa mali rekonštruovať z viacerých sociálnych hľadísk. Pohľad na udalosť sa musí neustále meniť, aby sme rozumeli čo najväčšiemu počtu ľudí zúčastnených na udalosti, ich pocitom, zámerom, motívom a pod. Návrat k takýmto rozličným perspektívam sa v multiperspektivite opisuje ako zmena pohľadu. Obsahovo môžeme perspektívy identifikovať v troch sociálnych rovinách.

„V jednej sociálnej situácii sa rozlišujú perspektívy podľa toho, či o historickej udalosti informuje zo svojho pohľadu konajúci jedinec, alebo jedinec týmto konaním pozitívne či negatívne zasiahnutý. Túto perspektívu prekrýva druhá, vychádzajúca zo sociálnej identity konajúceho, ktorú jednotlivec získava prostredníctvom pohlavia, vrstvy, triedy, úradu. To sa odzrkadľuje nielen v jeho uhle pohľadu, ale i v spôsobe konania. Ľudia konajú na základe svojej sociálnej identity. Týmto dvomi rovinami sociálnej perspektívy preniká napokon tretia, v ktorej sa premietajú rozličné motívy, záujmy, ideologické postoje, náboženské ctenie a pod. Tieto tri roviny perspektív poukazujú na sociálnu zviazanosť človeka.“¹⁵ Snáď ju môžeme názorne a primerane ilustrovať na príhode, ktorá sa odohrala v zástupe ľudí čakajúcich na letisku. „Dve deti sa v ňom naťahovali o zmrzlinu. Pred nimi stála žena, ktorá mala na sebe veľmi drahý kožuch. Práve v momente, keď sa okolostojaci dospelí chystali zasiahnuť a povedať deťom, aby zmrzlina neskončila na drahom dámskom kožuchu, povedalo jedno dieťa druhému: „Daj si pozor, lebo ti napadajú do zmrzliny chlpy z kožucha tamtej ženy.“¹⁶ Je to milý príbeh o tom, ako sa v konaní, myslení ľudí prelínajú rôzne perspektívy, vyplývajúce z ich sociálnej identity.

Aj preto rozličné sociálne perspektívy zúčastnených osôb na historickej udalosti majú byť prítomné v učebnici dejepisu a žiaci majú mať k dispozícii rozličné návrhy na ich identifikáciu. „**Jeden uhol pohľadu vytvára interpretačný tlak, multiperspektívne znázornenia vytvárajú interpretačné ponuky bez toho, aby ich robili záväznými, napríklad zo strany školy ako štátnej inštitúcie.** Takisto týmto postupom nevzniká záväzný a „správny“ obraz určitej udalosti. Hodnota multiperspektivity spočíva v uvedomení si, že neexistuje jediná interpretácia historickej udalosti a pravda o nej sa dá rekonštruovať iba na základe protirečivosti týchto spôsobov pohľadu.“¹⁷

Nemecký historik a didaktik H. J. Pandel nás ešte upozorňuje, na to, čo multiperspektivita nie je. „Jej význam sa nevyčerpáva v triviálnom vyhlásení, že jednu udalosť je možno vidieť „tak i tak,“ teda neznamená jednoducho posudzovať historickú udalosť „zo všetkých strán,“ akoby sa s udalosťou dalo narábať ako s vecným predmetom.“¹⁸

¹⁵ Tamže, s. 102.

¹⁶ DURBIN, Chris: Neexistuje jediné pojetí dějin, s. 28.

¹⁷ PANDEL, Hans Jürgen: Quelleninterpretation, s. 103.

¹⁸ Tamže, s. 103-104.

Pokus o teoretické priblíženie multiperspektivity ako pracovného nástroja historika, s náznakmi jeho aplikácie, určite vyvolá viacero otázok, ako tento teoretický problém historiografie aplikovať didakticky. Prvým východiskom k tomu je iná voľba typu učebnice. „Ideálnym“ typom, v ktorom sa dá primerane metodicky aplikovať zásada multiperspektivity, je analyticko-syntetická učebnica dejepisu. Ide o takú učebnicu, ktorá sa neorientuje len na prenos znalostí v jej výkladovej časti, ale aj na rozvíjanie celej škály kompetencií žiakov v tzv. materiálnej, pracovnej (analytickej) časti. Takáto učebnica je skôr odrazom výučby dejepisu, ktorej ciele môžeme formulovať týmto spôsobom: kriticky myslieť, prezentovať argumenty, učiť sa jeden od druhého – spolupracovať v tíme, byť zvedavý, stať sa pátračom, dejepisným detektívom, hľadať dôkazy, oceniť viac ako jeden názor, nazerať na deje tak, ako ich môžu vidieť ostatní.

Kľúčovým prostriedkom realizácie naznačených možných učebných požiadaviek je zbierka školských verbálnych a obrazových historických prameňov, ktoré skôr chápeme ako „pracovný nástroj“ slúžiaci ako cvičenie v určitých vybraných kompetenciách. Práve ich prostredníctvom môžeme postupne po krokoch cvičiť obmenu pohľadov. Napríklad na základnej škole pôjde o nácvik „dvojitej perspektívy“ – slobodný občan – otrok, patricijovia – plebejci, lenný pán – poddaný, mešťan – mešťianka, križiak – moslim, príslušník národnostnej menšiny – príslušník väčšinového národa a pod. Na gymnáziách sa dá táto dvojitá perspektíva postupne rozširovať.

Jedným z ťažiskových učebných cieľov je, aby študenti dokázali samostatne vyhľadávať a rozlišovať podľa otázok jednotlivé perspektívy. Samozrejme, že to neplatí pre každú vyučovaciu hodinu i konštrukciu historických prameňov. Práve naopak je tiež užitočné skúmať v dlhšom časovom intervale len jedinú perspektívu, za predpokladu, že sa nestane vo výučbe absolútnou. Aplikáciu multiperspektivity obmedzuje aj rozličné množstvo zachovaných prameňov. Nie každá sociálna skupina z minulosti zanechala pramene v dostatočnom množstve. Limitujúcim faktorom je aj naša prežitá skúsenosť, keď sme si dlhé desaťročia osvojovali históriu, ktorá bola posadnutá hľadaním jednej pravdy. To ovplyvňuje našu súčasnú schopnosť tolerovať rôzne perspektívy, obrazy historickej reality.

To nás však nesmie odradiť, lebo rozvíjanie kompetencie žiakov, učiteľov i historikov nazerať na historické deje tak, ako ich môžu vidieť ostatní, je zvlášť dôležité v čase globalizujúcej sa spoločnosti a výraznejšej internacionalizácie hodnôt školského dejepisu, cez prizmu ktorých už história nie je výhradne majetkom jedného štátu, tak ako to bolo kedysi. Napríklad zvlášť to platí pre náš súčasný stredo európsky priestor, v ktorom viaceré štáty mali dlhší čas spoločnú históriu, v ktorej je veľa pozitívneho, na čo sa dá nadviazať.

Práve naznačené postupy, rozvíjajúce uvedené kompetencie, sa môžu stať východiskovým bodom v diskusiách, ako vidieť tých druhých v učebniciach dejepisu, ako hľadať obojstranne prijateľné formulácie, ktoré by napomáhali zblížovanie a odstraňovali tak dlhodobo prežívajúce predsudky a stereotypy. Nejde nám pritom o stieranie rozdielov, ale o pedagogické techniky, ktoré žiakom účinne pomôžu skôr rozumieť rozdielom, a tým ich aj pravdepodobnejšie akceptovať. Napokon

schopnosť vcítiť sa do pocitov a osudov iných ľudí, spoluprežívať ich s nimi nie je totiž vrodená a raz navždy daná, treba ju systematicky pestovať a túto funkciu popri mnohých iných disciplín môže spĺňať aj výučba dejepisu – práve prostredníctvom uplatňovania multiperspektivity ako typického nástroja z dielne historika i autora dejepisných učebníc. Parafrazujúc Susan Sontagovú, „dobrí historici a autori učebníc rozumejú mnohosti.“¹⁹ Napokon podľa P. Vilikovského je táto schopnosť človeka porozumieť tejto mnohosti súčasťou plnenia si základných ľudských povinností.²⁰

Nasledujúce metodické postupy konkretizujú tieto pedagogické techniky, pomocou ktorých môžeme so žiakmi na základných a stredných školách postupne identifikovať rôzne sociálne perspektívy zúčastnených osôb na historických udalostiach.

I. Konštrukcia historického a fiktívneho písomného prameňa na uvedomenie si zmeny perspektívy v 5. ročníku základnej školy alebo prímý osemročného gymnázia:

„Objav prídu skúmať odborníci, časť nápisu však vygumoval čas: dve doteraz neznáme písmená V a A v rímskom nápisu na hradnej skale v Trenčíne, ktoré v týchto dňoch objavili archeológovia, vzbudili živý záujem verejnosti... Písmená V a A sú zreteľné, medzi nimi sa však črtá pozostatok pravdepodobne ešte jedného písmena V, čo môže viesť k predpokladu, že ide o slovo VIVA. Nie je to však isté a odborníci na písmo budú musieť takéto tvrdenie dokázať ďalším výskumom.“

Trenčianske noviny, 19. 11. 2001 (upravené, krátené)

„Prekvapujúci archeologický nález nastoľuje množstvo hádaniek: Archeológovia našli popri ďalších predmetoch okrúhlu poprehýbanú plechovku, z ktorej sa zrejme píl nejaký asi veľmi obľúbený nápoj. Chemická analýza vnútornej strany plechovky ukázala, že tento nápoj obsahoval výrazné percento cukru. Na zvyškoch červeného lakovania plechovky sa zachovali tri písmená: O L A. Odborníci na nej objavili aj štvrté písmeno, ktoré je však výrazne poškodené. Experti na písmo odhadujú, že to bolo pravdepodobne písmeno L alebo C. Význam celého slova je však ešte neznámy.“

Európska tlačová agentúra, 19. 11. 4001.

Podnety na identifikáciu zmeny perspektívy – čo dnes považujeme za samozrejmé a známe, sa za istých špecifických okolností môže raz stať neznáme a zahadné:

1. Porovnajte obidva úryvky.
2. Čo majú spoločné?
3. V čom sa odlišujú?
4. Čo všetko museli a budú musieť riešiť archeológovia?

¹⁹ SONTAGOVÁ, Susan: Dobrí spisovatelia rozumejú mnohosti. In *Denník Sme*. Bratislava Petit Press, roč. 12, 2004, č. 36, s. 16.

²⁰ VILIKOVSKÝ, Pavel: Plniť si svoje ľudské povinnosti. In *Denník Sme*. Bratislava Petit Press, roč. 13, 2005, č. 14, s. 15.

5. Kto konkrétne musel a bude musieť archeológom pomáhať pri ich práci?
6. Zostavte zbierku hmotných prameňov, ktoré by sa roku 4001 mohli dostať do múzea.
7. Do debničky s pieskom umiestnite predmety, ktoré by v ďalekej budúcnosti mohli prekvapiť archeológov (táto učebná úloha je súčasťou možnej hry na sociálne roly, v ktorej so žiakmi simulujeme, ako asi pracuje archeológ).

II. Konštrukcia historických prameňov na rozlišovanie dvojitej perspektívy na príklade národnostnej politiky v ČSR (1918 – 1938) pre 9. ročník. Viaceré takéto konštrukcie prameňov sa už uplatňujú v učebnici dejepisu pre 9. ročník základnej školy a kvartu osemročného gymnázia.²¹ Uvedená konštrukcia historických prameňov umožňuje to, čo sa nedá dosiahnuť autorským výkladovým textom (spracovanom zo svojho stanoviska a z vlastnej perspektívy), výraznejšie sa vyjadriť predstaviteľovi maďarskej menšiny o tom, ako prežíval, vnímal vznik nového štátu, teda nielen ako to „bolo“, ale aj ako to „fungovalo“ vo vedomí, prežívaní, v myslení ľudí, ktorí sa z väčšiny stali menšinou.

„Menom poslancov maďarských a nemeckých konštatujem, že v otázke príslušnosti nebol opýtaný ani maďarský, ani nemecký národ, a preto nemohli prejaviť svoju vôľu. Je pravdou, že územie Horného Uhorska bolo obsadené českým vojskom a že politikou pomsty bolo ich obyvateľstvo násilne, ako figúrky na šachovnici presunuté do nového štátneho útvaru, takzvaného česko-slovenského štátu.“

Z prejavu maďarského poslanca Lajosa Körmendyho-Ěkesa v Národnom zhromaždení, 1920.

„Hneď na počiatku bolo našim úmyslom dať menšinám viac, než sme povinní na základe mierových zmlúv. Preto sme vyriešili menšinový problém podľa zásad spravodlivosti a skutočnej rovnosti. Starý režim to nebol schopný vyriešiť. Podarilo sa to až našej demokracii. Vieme veľmi dobre, že sme správne vyriešili menšinovú otázku a že trpezlivosť, rozumnosť a lojálnou spoluprácou národnosti s nami prispejeme k mravnej, hospodárskej i politickej konsolidácii v štáte i v strednej Európe.“

Z prejavu Milana Hodžu v Národnom zhromaždení.

Podnety na identifikáciu jednotlivých sociálnych perspektív:

1. Porovnajzte obidva prejavy politikov.
2. Na aké mierové zmluvy sa odvoláva Milan Hodža?
3. Čím môžete dokázať, že maďarský poslanec sa nestotožnil alebo nezmieril s novovzniknutým štátom?
4. Ktoré skutočnosti v prejave maďarského poslanca sú v rozpore s tvrdením Milana Hodžu, že menšinový problém sa riadil podľa zásad spravodlivosti a rovnosti?

²¹ KOVÁČ, Dušan – KAMENEC, Ivan – KRATOCHVÍL, Viliam: Slovensko v dvadsiatom storočí. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1997, s. 27.

5. Aké klady a aké zápory môže priniesť spolunažívanie obyvateľov rôznej národnosti v jednom štáte?
6. Územie bývalého Rakúsko-Uhorska bolo po dlhé stáročia križovatkou rôznych národov a ich kultúr. Zistite, či sa táto rôznorodosť prejavila aj v historických osudoch vašej rodiny. (Treba uviesť, že takýto typ zážitkovej učebnej úlohy, v ktorej sa niečo opisuje, ale poznatky nie sú vopred určené, je minimálne zastúpený v našich učebniciach. Pravdepodobne je to aj preto, lebo si stále menej uvedomujeme, že výučba dejepisu je „vlastne kultiváciou historického vedomia, že slúži na jeho odovzdanie, uchovávanie a rozvíjanie. Historické vedomie je potom základným intelektuálnym prostredím školského dejepisu. A zo žitého sveta žiaka a jeho bezprostredného životného okolia sem preniká historická pamäť. Tú by sme mohli zhrnúť do otázok – čo som doma počul o tom, čo sa stalo, prípadne, čo som sám zažil?“²²)
7. Zistite, ako sa riešia národnostné otázky v súčasnej Európe.

III. Multiperspektivita na príklade aténskej demokracie pre 1. ročník gymnázií, resp. 3. 4. ročník v historickom seminári:

„Máme ústavu, ktorá nenapodobňuje zákony susedov, ale je skôr vzorom pre iných než iní pre ňu. Naše zriadenie sa volá demokracia, lebo nie je vecou veľkého počtu, ale väčšiny. Pred zákonom sme si všetci rovní, ak ide o osobné záujmy. Ak však ide o vážnosť, ktorú kto má, tak tu sa nikomu nedostáva v obci viac úcty pre spoločenskú príslušnosť, ale pre (osobné) prednosti. Dokonca ani chudoba a skromný pôvod nebránia nikomu dosiahnuť slávu, ak je schopný vykonať dačo pre obec... Týchto si teraz berte aj vy za príklad, aby ste sa nevyhýbali nebezpečenstvu vojny, ale verili, že šťastie spočíva v slobode a sloboda sa rodí zo statočnosti...“

(Úryvok z pohrebnej reči, ktorú predniesol Perikles nad hrobmi padlých aténskych vojakov, 430 pred Kr.)

„Aténsku ústavu neschvaľujem, lebo poskytuje väčšie blaho ľuďom horším ako lepším... Chudobní a obyčajní ľudia tam majú prednosť pred urodzenými a bohatými... Otroci a neobčania sú v Aténach nespútaní a roztopašní ako nikde. Nesmieš tam otrocko zbiť a on ti neuhne z cesty... Samému ľudu však demokraciu odpúšťam, veď každému sa dá prepáčiť, keď chce mať dobré bydlie.“

(Názor neznámeho autora na aténsku demokraciu. Našiel sa v diele gréckeho historika Xenofóna, 430 – 355 pred Kristom)

„Dokiaľ bol v čele štátu, viedol ho rozumne a strážil ho bezpečne a za jeho vedenia nadobudol väčšiu moc. Perikles bol mocný vďaka vážnosti a jeho rozumu, a keďže dokázal nespornú neodplatiteľnosť, mohol držať masu na uzde. A nechcel sa nimi riadiť iba toľko, že sám ich riadil, keďže podľa zákona vlastnil moc, ne-

²² BENEŠ, Zdeněk: Ako učiť posledných 50 rokov našej histórie, In *História. Revue o dejinách spoločnosti*, roč. 3, 2003, č. 6, s. 50-51.

potreboval hovoriť vždy po vôli, ale pri jeho vážnosti si mohol dovoliť vyprovokovať ich hnev. Kedykoľvek ale zbadal, že sa občania v nevhodnej chvíli alebo z namyslenosti robili dôležitými, potupil ich vo svojich prejavoch a nahnal im strach, keď bezdôvodne klesali na mysli, tak im dodal novú odvahu. Tak vznikla demokracia, v skutočnosti vládla jedného muža.“ (Tukydidés o Periklovi, 460 – 400 pred Kristom).

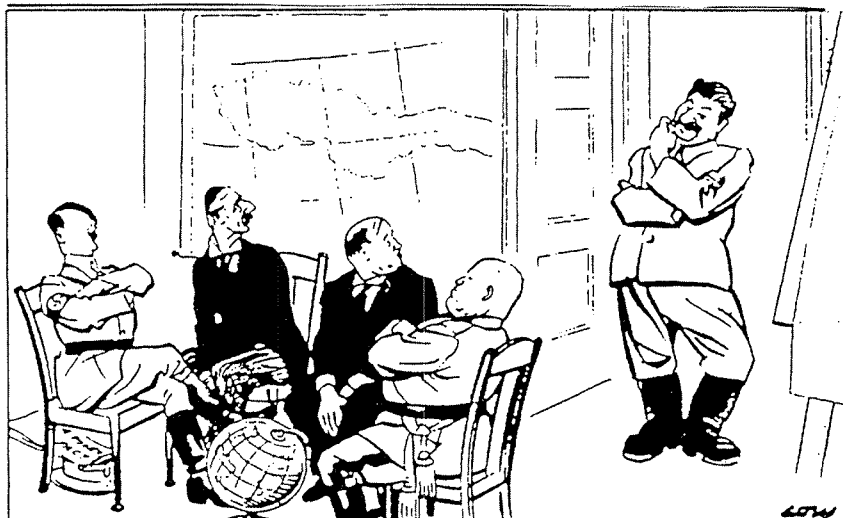
„Teraz nastal čas, keď Perikles vzal do rúk Atény a všetko, čo k nim patrilo: príjmy, flotilu a vojsko, vojnové lode, ostrovy a more, rozsiahlu ríšu v krajine Grékov... Ale teraz už nebol tým istým mužom, neukázal sa takým láskavým voči ľudu... Ale doterajšia slabá a často ústupčivá vláda uchádzajúca sa o priazeň ľudu sa mu javila ako precitlivená melódia, tak ju preladil na aristokratickú a kráľovskú vládu.“
(Plutarchos o Periklovi, 46 – 125 po Kr.).

Podnety na identifikáciu jednotlivých sociálnych perspektív:

1. Ako Perikles charakterizoval politické zriadenie, ktoré sa volá demokracia?
2. Pri akej príležitosti vystúpil Perikles so svojou rečou?
3. Ako mohla táto príležitosť ovplyvniť obsah Periklovej reči?
4. Prečo Perikles vo svojej reči väčšmi zdôrazňoval kladné stránky aténskej demokracie?
5. Porovnajte názory Perikla a názory neznámeho autora na politické zriadenie v Aténach?
6. Prečo sa neznámemu nepáčila aténska ústava (demokracia)?
7. Aký vzťah mal neznámy autor k otrokom a k ostatným ľuďom?
8. Môže tento vzťah k otrokom a k ostatným ľuďom prezradiť niečo o postavení autora v aténskej spoločnosti?
9. Ktoré tvrdenie neznámeho autora môže dokazovať, že nebol dôsledným odporcom aténskej demokracie?
10. Porovnajte názory gréckeho rímskeho historika na Periklovu vládu.
11. Ktorý z historikov mal informácie o Periklovi „z prvej ruky?“
12. Ktorý potom z nich môže pôsobiť vierohodnejšie v opise Periklovej vlády?
13. Aké vlastnosti mal Perikles ako politik podľa Tukydidá či Plutarcha?
14. Spochybňujú tvrdenia oboch historikov politický systém aténskej demokracie?
15. Rozlíšte klady a zápory aténskej demokracie.
16. Porovnajte aténsku demokraciu so súčasnou demokraciou.
17. Identifikujte jeden podstatný rozdiel medzi aténskou demokraciou a demokraciou v súčasnosti.

IV. Konštrukcia historických obrazových prameňov na rozlišovanie dvojitej perspektívy Mníchovskej konferencie ako dôsledku politiky appeasementu.

Britský pohľad:



Karikatúra britského karikaturistu Davida Lowa z 30. IX. 1938, Daily Express. J. V. Stalin: „Páni, nemáte pre mňa voľnú stoličku?“

Sovietsky pohľad:



(Sovietska karikatúra „Západná Európa a ZSSR“ z roku 1938.)

Podnety na identifikáciu jednotlivých sociálnych perspektív:

1. Na ktorú historickú udalosť reagoval svojou karikatúrou David Low?
 2. Kedy sa odohrala táto historická udalosť?
 3. Kto sú ľudia na karikatúre?
 4. O čom títo ľudia rokujú?
 5. Aké detaily sú na karikatúre?
 6. Ktorý detail je podľa teba významný, čo prezrádza?
 7. Ktorý zo štátov nebol pozvaný na rokovanie?
 8. Ktorý z politikov sa v skutočnosti nezúčastnil týchto rokovaní?
 9. Prečo sa J. V. Stalin ocitol na karikatúre D. Lova?
 10. Prečo D. Low pripojil ku svojej karikatúre tento text: J. V. Stalin: „Páni, nemáte pre mňa voľnú stoličku?”
 11. Vyjadruje karikatúra D. Lova jeho postoj k politike appeasementu?
-
1. Na ktorú historickú udalosť reagoval svojou karikatúrou sovietsky karikaturista?
 2. Kto sú postavy v aute a v policajných uniformách.
 3. Koho reprezentujú tieto postavy?
 4. Čo robia?
 5. Čo urobia postavy v aute, keď sa dostanú do ZSSR?
 6. Aké detaily sú na karikatúre? Ktorý detail je pre teba významný, čo prezrádza?
 7. Súhlasil sovietsky karikaturista s politikou appeasementu?
 8. Porovnajte sovietsku a britskú karikatúru z roku 1938.
 9. Čím sa odlišujú tieto karikatúry?
 10. Čo majú spoločné tieto karikatúry?²³

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag beschäftigt sich der Autor mit einigen grundlegenden Aspekten der Produktion von Geschichtslehrbüchern im Kontext aller für diese Lehrbücher relevanten Bezüge. Er betrachtet die immer aktuelle Problematik der Verschmelzung und Überschneidung von unumgänglichen legitimen Aussagen mit unreflektierten Meinungen und Stellungnahmen der Autoren. Ebenfalls weist er auf die Geringschätzung der Geschichtslehrbücher als einer spezifischen Art von Geschichtsliteratur hin, die dazu führt, dass die Verfahren der Produktion von

²³ Obidve karikatúry sú súčasťou opakovacej dvojstrany už citovanej učebnice pre 9. ročník základnej školy a kvartu nižšieho stupňa osemročných gymnázií – Slovensko v dvadsiatom storočí. Cieľom tejto konštrukcie karikatúr je doplniť československý pohľad o ďalšie perspektívy vnímania politiky appeasementu a Mnichova.

Geschichtslehrbüchern nicht mit den in der Geschichtswissenschaft vorherrschenden Methoden übereinstimmen. Es handelt sich v. a. um folgende Produktionsverfahren: Infragestellung der wissenschaftlichen Korrektheit und des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses, Verkennung der sozialen Wirklichkeit und mangelhafte Überprüfung eigener Urteile und des eigenen Standpunkts. Der Beitrag beleuchtet ebenfalls weitere „Arbeitsinstrumente“ aus der Werkstatt der Historiker, die aus der Sicht Produktion von Geschichtslehrbüchern bei uns kaum bekannt sind. Es ist v. a. die Multiperspektivität, mit der wir uns verschiedene pädagogische Techniken aneignen können, die zum Verständnis der Polysemie und der Heterogenität führen. Unter dieser Voraussetzung bieten die Geschichtsbücher für den Schüler wie für den Lehrer einen Ansatz zum Methodenpluralismus und stellen ein typisches Genre der Geschichtsliteratur dar.

Adresa:

Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, CSc.
Katedra všeobecnej histórie
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2, 818 01 Bratislava 1