

Predkladaná publikácia Roberta Stradlinga Vyučovanie európskej histórie dvadsiateho storočia má pomôcť učiteľom dejepisu zorientovať sa v najnovších trendoch vo vyučovaní európskych dejín dvadsiateho storočia, poskytnúť učiteľom dejepisu nové nápady i praktické rady ako efektívne učiť i učiť sa, ktoré inovačné metódy a aktivity použiť, ako postupovať pri hodnotení učebného materiálu a pomôcok.

Úprimne ďakujeme Rade Európy v Štrasburgu za poskytnutie autorských práv bez nároku na honorár.

Naše poďakovanie ďalej patrí Mgr. René Sidorovovi za preklad a aktívnu pomoc pri redakčnej práci a Ing. Anikó Törökovej, PhD. za technickú spoluprácu pri finalizácii tohto diela.

PhDr. Justína Beňková  
metodik dejepisu

## Dva rôzne pohľady na históriu 20. storočia<sup>1</sup>

*Keby som mal zhrnúť 20. storočie, povedal by som, že zrodilo najväčšie nádeje, ktoré ľudstvo kedy malo, a zároveň zničilo všetky ilúzie a ideály.*  
Yehudi Menuhin (hudobník)

*Na túto otázku historici nevedia odpovedať. Pre mňa je dvadsiate storočie nekonečnou snahou mu porozumieť.*  
Franco Venturi (historik)

---

<sup>1</sup> In Eric Hobsbawm, *Age of Extremes: the Short Twentieth century*, Abacus, London, str. 2. Pôvodne citované in Paulo Agosti a Giovanna Borgese, *Ritratti e parole di centrosei protagonisti del Novecento*, Turin, 1992, str. 2, 160. Český preklad Eric Hobsbawm, *Věk extrémů, krátké 20. století 1914-1991*, edice Historické myšlení, ARGO, Praha, 1997.



## OBSAH

OBSAH.....	7
PREDSLOV .....	11
Najnovšie trendy vo vyučovaní európskej histórie 20. storočia .....	11
ČASŤ PRVÁ:.....	17
TEMATICKÉ OKRUHY .....	17
A.....	17
ŠIRŠIE TEMATICKÉ VYUČOVANIE.....	17
KAPITOLA 1.....	19
ÚVOD .....	19
KAPITOLA 2.....	22
EURÓPSKA DIMENZIA VO VYUČOVANÍ DEJEPISU.....	22
KAPITOLA 3.....	28
METODIKA PRI VÝUČBE VYBRANÝCH TEMATICKÝCH OKRUHOV .....	28
Budovanie uceleného prehľadu.....	28
KAPITOLA 4.....	51
TEMATICKÉ VYUČOVANIE.....	51
ČASŤ DRUHÁ: .....	63
METÓDY A VYUČOVACIE POSTUPY .....	63
KAPITOLA 5.....	65
KAPITOLA 6.....	67
KAPITOLA 7.....	76
KONTROVERZNÉ A CITLIVÉ OTÁZKY .....	76
KAPITOLA 8.....	83
HODNOTENIE VIZUÁLNEHO ARCHÍVNEHO MATERIÁLU.....	83
KAPITOLA 9.....	94
SIMULAČNÉ HRY .....	94
KAPITOLA 10.....	102
MULTIPERSPEKTÍVNOSŤ VO VYUČOVANÍ DEJEPISU .....	102
KAPITOLA 11.....	116
MIMOŠKOLSKÉ VYUČOVANIE DEJEPISU.....	116
KAPITOLA 12.....	127
POUŽÍVANIE NOVÝCH TECHNOLOGÍÍ: HISTÓRIA NA INTERNETE.....	127
KAPITOLA 13.....	145
METODIKA VYUČOVANIA A ŠTÚDIA.....	145
ČASŤ TRETIA: .....	154
MATERIÁLY A ZDROJE .....	154
KAPITOLA 14.....	155
ÚVOD .....	155
KAPITOLA 15.....	157
ROZHOVORY S PRIAMymi SVEDKAMI UDALOSTÍ.....	157
KAPITOLA 16.....	168
PRÁCA S PÍSOMNÝMI PRAMEŇMI.....	168
Tabuľka 1: Výpoveď Hermanna Göringa.....	174
Otázky .....	174
Tabuľka 2: Sekundárne pramene týkajúce sa nemecko-sovietskeho paktu, august 1939 .....	177
Prameň 1: Sovietsky historik píšuci v roku 1981 .....	177
Prameň 2: Britský historik píšuci v roku 1996.....	177

Tabuľka 3: Politické slogany ako historický prameň .....	178
Tabuľka 4: Rámec na analýzu písomných prameňov .....	179
Kontext.....	179
Interpretácia .....	180
Dôkazy: ako to viete? .....	180
Súvislosti s prechádzajúcimi vedomosťami .....	180
Medzery v dôkazovom materiáli .....	180
Hľadanie prameňov ďalších informácií .....	180
Prameň 3: Výňatok z memoárov kniežaťa Lichnowskeho .....	182
KAPITOLA 17 .....	183
TELEVÍZIA AKO PRAMENĚ .....	183
KAPITOLA 18 .....	191
HODNOTENIE UČEBNÍC DEJEPISU .....	191
KAPITOLA 19 .....	197
HODNOTENIE NOVÝCH INFORMAČNÝCH TECHNOLOGIÍ.....	197
PRÍLOHY .....	204
PRÍLOHA I.....	205
KONTAKTNÉ ADRESY A INÉ INFORMÁCIE .....	205
PRÍLOHA II .....	213
PROJEKT ŠTÚDIUM A VYUČOVANIE EURÓPSKEJ HISTÓRIE DVADSIATEHO STOROČIA .....	213

## **SPRIEVODCA ČITATEĽA**

---

V predkladanej knihe autor uvádza fotografie a mnohé tabuľky, ktoré sú pripravené na použitie vo vyučovacom procese. Podľa ich rozsahu, sú niektoré uvedené v jadre kapitol, a niektoré v závere jednotlivých kapitol. Tento sprievodca je určený pre rýchlejšiu orientáciu v texte.

### **Kapitola 3: Prístup k vybraným témam**

- Tabuľka 1 Britské vojenské sily v 20. storočí, str. 37
- Tabuľka 2 Časová priamka európskej histórie v období 1918-39, str. 47-51
- Tabuľka 3 Porovnávací prístup vo vyučovaní fašizmu, str. 52-53
- Tabuľka 4 Rozpad Sovietskeho zväzu: chronológia proti prúdu času, str. 54-57
- Tabuľka 5 Rozpad vojnových aliancií medzi Sovietskym zväzom, Spojenými štátmi, Britániou a začiatok studenej vojny, str., 58-60
- Tabuľka 6 Rastúce napätie medzi spojencami v povojnovom období – dôkazový materiál z primárnych prameňov, str. 61
- Tabuľka 7 Špirála hospodárskej krízy, str. 62
- Tabuľka 8 Tabuľka mapujúca súvislosti - hospodárska kríza v 30-tych rokoch 20. stor., str. 63

### **Kapitola 4: Prístup k vybraným okruhom**

- Tabuľka 1 Národné hnutia 1800-2000, str. 71
- Tabuľka 2 Dynamika prúdenia ekonomických migrantov v 20. stor. v Európe, str. 74
- Tabuľka 3 Vlny európskej migrácie v 20. stor., str. 80-82

### **Kapitola 7: Kontroverzné a citlivé témy**

- Tabuľka 1 Nepokoje v Severnom Írsku - ako príklad kontroverznej témy, str. 103-105
- Tabuľka 2 Holokaust - ako príklad citlivej témy, str. 106-107

### **Kapitola 8: Interpretácia vizuálneho archívneho materiálu**

- Tabuľka 1 Príklady fotografií, ktoré stáli pri formovaní našej predstavy o Európe 20. storočia, str. 112
- Tabuľka 2 Rámec pre analýzu historických fotografií, str. 117-118  
Fotografie z prvej svetovej vojny, str. 119
- Tabuľka 3 Rámec pre analýzu historických karikatúr, str. 122-124

### **Kapitola 10: Multiperspektívnosť vo vyučovaní histórie**

- Tabuľka 1 Židia v Prahe, str. 144
- Tabuľka 2 Tabuľka pre študentov na pomoc pri hodnotení prístupu učebnice k rôznym historickým udalostiam, str. 146
- Tabuľka 3 Reakcia Alžírskych kolóniálnu politiku Francúzska (1936-39), str. 152-153
- Tabuľka 4 Reakcia médií na zvyšovanie napätia na Cypre v roku 1997, str. 153-154
- Tabuľka 5 Ako to vyzerá z pohľadu niekoho iného?, str. 155

### **Kapitola 11: Príležitosť na mimoškolské vyučovanie**

- Tabuľka 1 Taliani v Škótsku, str. 160
- Tabuľka 2 Návšteva cintorínov na pamiatku padlých v druhej svetovej vojne, str. 162
- Tabuľka 3 The Blockmaker's house, str. 164

- Tabuľka 4 Práca oddelenia vzdelávania v Múzeu vedy a techniky/priemyslu v Manchestri, str. 165
- Tabuľka 5 Školské múzeá a vyučovanie histórie, str. 167-170

**Kapitola 12: Používanie informačných technológií: história na internete**

- Tabuľka 1 Základne príčiny balkánskej krízy, str. 178
- Tabuľka 2 Propagandistické plagáty v prvej svetovej vojne, str. 181
- Tabuľka 3 Ruská revolúcia na internete, str. 182

**Kapitola 15: Výpovede svedkov**

- Tabuľka 1 Príklad skreslenej ústnej výpovede, str. 216
- Tabuľka 2 Historická realita je zložitá a mnohostranná, str. 218
- Tabuľka 3 Interpretácia nahrávky interview alebo jeho prepisu, str. 223

**Kapitola 16: Používanie dobových písomných prameňov**

- Tabuľka 1 Výpoveď Hermanna Goeringa, str. 236
- Tabuľka 2 Druhotné pramene týkajúce sa Nemecko-sovietskeho paktu z augusta 1939, str. 240
- Tabuľka 3 Politické slogany ako historické pramene, str. 240
- Tabuľka 4 Základy pre analýzu písomných prameňov, str. 241-243
- Tabuľka 5 Diplomatická nóta princa Lichowského, str. 243-244
- Tabuľka 6 Pramene týkajúce sa zodpovednosti za vypuknutie prvej svetovej vojny, str. 245



## **PREDSLOV**

### **Najnovšie trendy vo vyučovaní európskej histórie 20. storočia**

---

Za posledných 25 rokov sa v učebných osnovách na väčšine európskych stredných škôl výrazne posilnilo zastúpenie dejín 20. storočia a najmä dejín Európy. Mení sa aj rovnováha medzi výučbou moderných a starších dejín. Zatiaľ čo v 50-tych rokoch väčšina učebných osnov končila rokom 1914 resp. 1918, začiatkom 70-tych rokov už väčšina učebných osnov v západnej Európe do svojho obsahu zaradila aj prvú svetovú vojnu, základné vývojové trendy medzivojnového obdobia, druhú svetovú vojnu, obnovu povojnového sveta až po začiatok studenej vojny. Učivo 19. a 20. storočia tvorí v súčasnosti v mnohých krajinách približne polovicu učebných osnov stredoškolského dejepisu. Niektoré najnovšie učebné osnovy a učebnice dejepisu, ktoré vznikli v súčasnej zjednocujúcej sa Európe, zaradili do svojho obsahu aj rozpad Sovietskeho zväzu, jeho dôsledky pre krajiny strednej a východnej Európy, ako aj širšie európske a celosvetové súvislosti tohto procesu.

V súčasnosti sa v rámci modernej histórie kladie väčší dôraz na výučbu najnovšej alebo „súčasnnej histórie“ - histórie približne posledných 25 rokov. Už tradične zaznievajú námietky zo strany tvorcov učebných osnov a ministerských smerníc voči tomu, aby sa dejiny vyučovali až do súčasnosti. Zvyčajne argumentujú tým, že hodnotenia a závery o udalostiach najnovších dejín nie sú definitívne kvôli nedostatočnému historickému nadhľadu, neúplnosti dôkazového materiálu a jeho rôznej kvalite. Žiaci a učitelia môžu mať ťažkosti objektívne zhodnotiť dané udalosti, keďže mnohí z nich ich sami prežili, a v ich priebehu k nim zaujali istý postoj, napr. sympatizovali s jednou zo strán konfliktu. Na druhej strane však mnohí uznávajú, že toto rovnako platí aj pri vyučovaní ktoréhokoľvek iného obdobia v dejinách.

V poslednej dobe sa objavuje zvýšený záujem – v žiadnom prípade však ešte nie všeobecne rozšírený po celej Európe – o vyučovanie istých kapitol európskych a svetových dejín, ktoré si plným právom zasluhujú našu pozornosť a nie sú len prostriedkom na doplnenie a osvetlenie určitých aspektov národnej histórie. Bývalé krajiny Sovietskeho zväzu a väčšina ďalších stredo a východoeurópskych krajín, ktoré boli pod jeho vplyvom, už tradične zaraďujú svetovú históriu do svojich učebných osnov ako samostatnú časť. Hoci tieto krajiny reformujú učebné osnovy dejepisu od získania nezávislosti v roku 1991, v učebných osnovách a učebniciach sa predsa rozhodli ponechať svetovú a národnú históriu oddelene.

Takáto prax v západnej Európe nie je bežná. Tu sa výučba rozšírila o komplexnejší pohľad na dejiny jednotlivých regiónov v dvadsiatom storočí, čo vychádza z potreby oboznámiť mladých ľudí so studenou vojnou, vývojom Európskej únie, ako aj s ďalšími formami európskej spolupráce. Zatiaľ je ešte priskoro s istotou tvrdiť, či rozpad Sovietskeho zväzu a následná rekonštrukcia Európy podnieti viaceré západoeurópske krajiny rozšíriť učebné osnovy o ucelenejší pohľad na európske dejiny, teda aj o dejiny stredo a východoeurópskeho regiónu. My však dúfame, že predkladaná príručka prinajmenšom podnieti učiteľov diskutovať o tejto myšlienke a o jej rozsahu.

Metodika vyučovania dejepisu na školách sleduje trendy na akademickom poli, v dôsledku čoho nastal vo väčšine európskych školských systémov posun k rozšíreniu obsahu dejepisu o sociálne, hospodárske a kultúrne dejiny a v niektorých prípadoch dokonca aj o históriu myslenia, politiky a diplomacie.

Tento trend zahŕňa aj záujem o históriu rôznych skupín, o ktorých sa v učebných osnovách dejepisu v minulosti nehovorilo, ako sú ženy, etnické menšiny, deti, rodiny alebo migranti. Tento vývoj so sebou prináša aj nové úlohy pre učiteľa dejepisu. Učitelia sa často ocitnú pred úlohou prebrať témy, ako sú kultúrne hnutia, vývoj v oblasti vedy a techniky, alebo

majú hodnotiť historické pramene, ako sú výpovede svedkov, film alebo spravodajský žurnál, na čo sa nekládol veľký dôraz, keď oni sami chodili do školy. Učitelia zisťujú, že niektoré témy sa veľmi ťažko zaraďujú do vyučovania histórie tam, kde sú učebné osnovy štruktúrované tradičným spôsobom ako sled relatívne krátkych časových úsekov.

Ďalším významným prvkom vo vyučovaní dejepisu je pomer medzi faktografiou a kritickým postojom voči nadobudnutým vedomostiam. I keď máme stále na pamäti, že vyučovanie dejepisu má študentov usmerňovať pri osvojovaní si základných historických vedomostí, v súčasnosti sa čoraz viac zdôrazňuje, že študenti si musia zároveň osvojiť aj kritický postoj voči faktom a dôkazovému materiálu. U študentov je potrebné rozvíjať aj myšlienkové procesy, ktoré budú vedieť následne používať aj v bežnom živote. Toto je základom budovania historického povedomia a schopnosti ďalej interpretovať históriu. Platia tu nasledovné zásady:

- študent musí pochopiť, že historici, autori učebníc dejepisu, novinári a tvorcovia dokumentárnych filmov o historických udalostiach z nedávnej minulosti sa nesnažia informovať výlučne len o tom, čo sa stalo, ale snažia sa aj interpretovať dostupné informácie a hodnotiť vzťahy medzi rôznymi faktami, aby tak porozumeli a vysvetlili chod udalostí a ich vývoj;
- študent musí pochopiť, že týmto procesom historik, autor kníh, novinár alebo tvorca dokumentárnych filmov, pretvára fakty, ktoré sám vybral ako dôkazový materiál (teda tie fakty, ktoré použije na dokazovanie konkrétnej argumentácie alebo interpretácie toho, čo sa stalo);
- študent musí pochopiť, že takýmto spôsobom môžu rôzni ľudia použiť tie isté historické fakty na rôzne účely alebo ako dôkaz na rozličné interpretácie tej istej udalosti, alebo toho istého fenoménu;
- študent si musí uvedomiť, že rôzne názory na jednu historickú udalosť alebo historický vývoj sa bežne vyskytujú a že rôzne názory odrážajú skúsenosti, domnienky a názory rozličných ľudí (ktoré majú často rovnakú výpovednú hodnotu);
- študent musí vedieť rozlíšiť fakty od názorov, rozpoznať zaujatosť, neobjektívnosť, predsudky a stereotypy vyskytujúce sa vo výkladovom texte alebo vizuálnom materiáli, ktorý sa týka konkrétnej historickej udalosti;
- študent sa musí naučiť správne analyzovať a používať materiál z primárnych a sekundárnych zdrojov;
- študent musí porozumieť kľúčovým pojmom, ktoré sú spojené so štúdiom histórie, ako sú chronológia, zmena, kontinuita, kauzálnosť, význam alebo všeobecný prehľad jednotlivých období. Tieto pojmy musí študent vedieť uplatniť aj v praxi;
- študent si musí uvedomiť, že relatívna časová blízkosť historickej udalosti alebo diania (ako napr. výpoveď očitého svedka) nie vždy zaručuje, že výpoveď alebo záznam je presnejší alebo menej zaujatý;
- študent musí pochopiť, že žiadny výklad histórie nie je definitívny a podlieha prehodnocovaniu vo svetle buď nového dôkazového materiálu, alebo novej interpretácie už existujúceho materiálu.

Diskusia o zmene dôrazu vo vyučovaní dejepisu za posledných 20 rokov sa často prezentuje ako debata medzi dvoma skupinami. Na jednej strane stoja tí, ktorí vidia hlavný účel výučby dejepisu v tom, že budú študentov učiť dôležité udalosti a dianie v národnej, európskej a svetovej histórii. Na druhej strane stoja zástancovia tézy, že hlavným účelom vyučovania dejepisu je, aby si študenti osvojili analytické pracovné postupy pri hodnotení a interpretácii historického materiálu. Obsah učebných osnov je podľa nich iba prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa. Táto debata v praxi nie je veľmi plodná, čoho dôkazom je, že sa už mnohí učitelia dejepisu, zostavovatelia učebných osnov a autori učebníc bez väčších úspechov pokúšali nájsť správnu rovnováhu medzi týmito dvoma metódami. Z debaty o väčšom dôraze na rozvoj kritického myslenia a historickej interpretácie najvýraznejšie vyvstávajú dva problémy, a to,

po prvé, tvorba učebníc a ďalších učebných materiálov a po druhé, požiadavka, aby učiteľ dejepisu venoval viac pozornosti procesu, ako si jeho študenti osvojujú spomínané pracovné postupy a nový spôsob myslenia.

Ako ukázal nedávny prieskum učebníc dejepisu, najnovší trend sa vzdáva od tradičného textu smerom k pracovnému zošitu, ktorý poskytuje študentom rôznorodosť prameňov a materiálov na analýzu a interpretáciu (mapy, fotografie, štatistické údaje, výňatky z dokumentov a výpovede očitých svedkov). Niekedy je tento pramenný materiál zostavený tak, aby ilustroval argumentáciu uvedenú v texte. Pramenný materiál môže byť tiež uvedený nezávisle od textu s cieľom naučiť študentov analyzovať jednotlivé typy dôkazového materiálu.<sup>2</sup> Spočiatku bol tento trend zjavný iba v západoeurópskych učebniciach, ale v súčasnosti sa objavujú prvé náznaky spomínaného procesu aj v strednej a východnej Európe, keď niektoré tamjšie vydavateľstvá začínajú do svojich učebníc zaraďovať prvky formátu pracovného zošita.

Toto má výrazný účinok aj na samotné metódy vyučovania a štúdium dejín. Študent si môže len veľmi ťažko osvojiť kritické pracovné postupy a len veľmi ťažko môže porozumieť dejinám, ak je sám iba čisto pasívnym prijímateľom vopred spracovaných a vopred vymedzených vedomostí. Odborníci volajú po takom spôsobe vyučovania dejepisu, ktorý sa spája s určitým stupňom výskumu a aktívneho prístupu k štúdiu (napr. zbieranie výpovedí svedkov, diskusné fóra, účasť na simulačných hrách), čím sa vytvára priestor na samostatnú prácu študenta.

Na tomto mieste je treba vziať do úvahy ďalší relatívne nový vývojový trend vo vyučovaní dejepisu, na ktorom sa zhoduje čoraz viac odborníkov: učitelia a učebnice dejepisu nie sú jediným zdrojom informácií a hodnotiacich záverov o Európe v 20. storočí. Po prvé, čím sú udalosti novšieho dáta, tým je množstvo zdrojov poskytujúcich interpretácie a vysvetlenia väčšie: politici, novinári, televízne a rozhlasové vysielanie, tvorcovia dokumentárnych a hraných filmov. Po druhé, sami študenti možno poznajú ľudí zo svojej rodiny alebo zo svojho okolia, ktorí prežili jednotlivé historické udalosti veľkého významu v 20. storočí. Po tretie, rastúci počet študentov, najmä v západnej a severnej Európe, má možnosť získať prístup k historickým výkladom a interpretáciám prostredníctvom nových komunikačných technológií (CD-I, CD-ROM, Internet). Pri hodnotení prameňov z uvedených zdrojov musia študenti vedieť používať tie isté kritické pracovné postupy a vedomosti ako pri prameňoch, s ktorými sa formálne stretávajú na hodinách dejepisu. Avšak prenos týchto pracovných postupov z prostredia triedy do iného prostredia sa nedeje automaticky. Študenti sa to musia naučiť. Kriticky zhodnotiť napr. hraný alebo dokumentárny film si ešte vyžaduje ďalšie vedomosti a zručnosti, ktoré musí učiteľ žiakov naučiť.

### *Problémy stojace pred učiteľom dejepisu*

Táto príručka vychádza z inovačných nápadov a štúdií z praxe z celej Európy a aby splnila svoj účel, zároveň poskytuje aj informácie o prameňoch a užitočných organizáciách. Pri zostavovaní príručky sme tiež pamätali na to, že moderný učiteľ dejepisu musí zdolať rôzne úskalia, ktoré sme sa snažili rozobrať v jednotlivých kapitolách tejto knihy.

Niektoré problémy sú však, podľa okolností, nad rámec možností učiteľa dejepisu. Vo väčšine európskych krajín učebné osnovy a smernice zostavujú ministerstvá školstva, ktoré limitujú možnosti jednotlivých učiteľov zaradiť do vyučovania nové témy a okruhy alebo zaoberať sa niektorými pan-európskymi vývojovými trendmi prípadne problémami do väčšej hĺbky. Priestor na vyučovanie nových tém a okruhov je výrazne obmedzený počtom vyučovacích hodín dejepisu, ako aj dostupnosťou a kvalitou učebníc a ďalších učebných materiálov, ktoré sú k dispozícii na jednotlivých školách.

---

<sup>2</sup> F. Pingel, *The European home: representations of the 20<sup>th</sup> century in history textbooks*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2000.

Priestor na zavádzanie inovačných metód do vyučovania a štúdia dejepisu je do istej miery obmedzovaný aj tradíciami a pedagogickou metodikou, ktoré prevládali v čase, keď samotní učitelia študovali na vysokej škole, ale, samozrejme, aj v časoch ich prvých kontaktov s históriou na strednej či základnej škole. Ako sme už spomenuli, učitelia a študenti majú pri výučbe a štúdiu dejín 20. storočia k dispozícii omnoho väčšie množstvo prameňov ako pri štúdiu ktoréhokoľvek iného obdobia. Avšak, tieto pramene ani nereprezentujú nedávnu minulosť alebo súčasné udalosti a ani nemajú za cieľ ich interpretovať a vysvetľovať rovnakým spôsobom ako to robia historici. Ich cieľom je okrem iného aj zaujať; podliehajú teda aj komerčným, manažérskym ba dokonca i politickým obmedzeniam. Výsledky ich činnosti – dokonca aj veľké historické seriály, ako napr. *Svet vo vojne (The World at War)* alebo *Storočie ľudí (The People's Century)* – majú zvyčajne krátku „životnosť“, lebo sú zostavené najmä podľa princípov „dobrej televízie“ a nie podľa princípov „dobrej histórie“. Otázky, ktoré pre učiteľa dejepisu vyvstávajú z tejto diskusie, sú podrobnejšie rozobrané v nasledovných kapitolách, ale na tomto mieste snád postačí zdôrazniť, že iba veľmi málo súčasných učiteľov dejepisu sa učilo, resp. sa bude učiť, či už počas svojho štúdia na vysokej škole alebo v rámci ďalšieho vzdelávania počas svojej učiteľskej praxe, ako hodnotiť produkciu masmédií alebo, ako to naučiť svojich študentov.<sup>3</sup>

Podobný problém existuje aj v súvislosti s používaním nových komunikačných technológií. Hoci rastúci počet škôl používa nové komunikačné technológie vo väčšine oblastí svojho vzdelávacieho systému – a ich používanie sa v nasledovnom desaťročí pravdepodobne ešte podstatne rozšíri – len zriedka sa pedagogické súvislosti používania CD-I, CD-ROM a Internetu vo vyučovaní dejepisu skúmajú do hĺbky. Napríklad, používanie hypertextových odkazov na vyhľadávanie, čo je k danej historickej téme alebo obdobiu na Internete dostupné, môže výrazne zmeniť proces hodnotenia a interpretácie textu. Na jednej strane sa zdá, že tento proces povzbudí študenta, aby sám vyhľadával informácie. Na druhej strane to však môže viesť aj k neštruktúrovanému, nesystematickému a chaotickému mysleniu.

V oboch prípadoch, i keď hovoríme o vzrušujúcich a potenciálne prínosných možnostiach vo vyučovaní dejín 20. storočia, inovácia zároveň prispieva k tomu, že vyučovanie histórie sa stáva oveľa zložitejším a úloha učiteľa dejepisu oveľa náročnejšou.

Ďalšia potenciálne náročná úloha, ktorú môže vyučovanie modernej a novodobej histórie pred učiteľa postaviť, pramení práve z roly, akú história ako vedná disciplína zohráva pri vysvetľovaní mýtov, ako aj pri kritickom hodnotení populárnych interpretácií, domniek a postojov laickej verejnosti, ktoré nachádzajú podporu v rôznych častiach spoločnosti. Každé učebné osnovy, ktoré pokrývajú 20. storočie národnej a európskej histórie sa veľmi pravdepodobne dotýkajú citlivých a kontroverzných celkov, tém alebo otázok. Na myslí máme témy, ktoré keď sa učia objektívne a z rôznych uhlov pohľadu, môžu vyvolať kritiku zo strany istých skupín, vrátane niektorých rodičov a možno aj politických činiteľov.<sup>4</sup>

V neposlednom rade, ako sa vyjadrilo mnoho popredných európskych historikov, naši študenti môžu pochopiť zložitost' okolitého sveta len štúdiom a reflexiou širokých síl, ktoré formovali svet v minulom storočí. Avšak, úlohou, ktorá z toho vyplýva pre učiteľov dejepisu, majú na pamäti pestrosť vyučovacích tém, ako aj obrovské množstvo informácií dostupných v dnešnej dobe z rôznych zdrojov, je usmerniť študentov pri tvorení uceleného prehľadu storočia, a to nielen preto, aby pochopili širokú chronologickú postupnosť udalostí. Študentov je potrebné usmerniť aj preto, aby pochopili, ako sa mohli zdanlivo rozdielne politické, sociálne, hospodárske, kultúrne a myšlienkové vývojové trendy navzájom ovplyvňovať a ako mohli byť na sebe vzájomne závislé.

<sup>3</sup> Pozri napr., L. Masterman, *Teaching the Media*, London, 1985.

<sup>4</sup> Pozri R. Stradling et al., *Teaching controversial issues*, Edward Arnold, London, 1984, a C. Gallanher, *History teaching and promotion of democratic values and tolerance*, Doc. CC-ED/Hist(96) 1, Council of Europe, Strasbourg, 1996.

## *Ciele príručky*

Táto príručka má tri základné ciele:

- povzbudiť učiteľov dejepisu v celej Európe, aby boli pri vyučovaní histórie 20. storočia nápaditejší, a najmä, aby do vyučovania začali zaraďovať aj širšie európske dimenzie, ktoré sa zaoberajú vedúcimi silami, hnutiami a udalosťami, ktoré formovali celý kontinent za posledných sto rokov;
- poskytnúť učiteľom rozmanité perspektívy, nové nápady a ilustračný materiál k vybraným témam, okruhom a udalostiam, ktoré mali pre Európu ako celok veľký význam;
- ponúknuť praktické rady, založené na skúsenostiach učiteľov z praxe, ako efektívne využívať inovačné vyučovacie metódy a aktivity pri štúdiu a výučbe dejepisu, vrátane nových komunikačných technológií.

Pri zostavovaní tejto príručky sme tiež brali do úvahy nasledovné otázky.

Po prvé, každá kniha určená pre učiteľov v celej Európe musí pamätať na to, že súčasné školské systémy sa do veľkej miery líšia, čo sa týka materiálneho vybavenia jednotlivých škôl, ako aj vzdelávania adeptov učiteľstva, resp. priebežného vzdelávania učiteľov z praxe. Ďalej musí brať do úvahy dostupnosť a kvalitu učebníc a ďalších učebných materiálov a pomôcok, ako aj možnosti používať multimediálne zariadenia a nové technológie pri výučbe. Niektorým učiteľom sa možno bude zdať metodika a ilustračný materiál uvedený v tejto knihe ako samozrejmosť súčasť ich každodennej praxe. Iní učitelia možno budú tento materiál považovať za vysoko invenčný, ba niektorí dokonca až za nerealistický z dôvodov obmedzených podmienok, v ktorých pracujú. V tejto príručke sme sa snažili zachovať rovnováhu, ktorá má odzrkadľovať rozdielne podmienky a každodennú prax jednotlivých učiteľov.

Po druhé, nedávne štúdie učebných osnov dejepisu uskutočnené v Európe naznačujú, že neexistuje úplná zhoda, ako štruktúrovať a vyučovať históriu 20. storočia, i keď isté náznaky zblížovania a zjednocovania názorov sa už začali objavovať. Preto berieme do úvahy súčasnú názorovú rôznorodosť a rozmanitosť a plne si uvedomujeme, že existuje množstvo rôznych spôsobov ako efektívne vyučovať jednu a tú istú tému, rovnako ako jestvuje množstvo rozličných spôsobov, ktorými sa dajú dosiahnuť spoločné ciele vo výučbe dejepisu.

Po tretie, snažili sme sa docieľiť, aby sa táto príručka dala jednoducho používať, a aby bola prehľadná. Niektorí učitelia sa môžu rozhodnúť ju použiť aj pri priebežnom vzdelávaní učiteľov z praxe. Iní si zas môžu z príručky vybrať kapitoly podľa svojho záujmu a nemusia ju čítať od začiatku do konca.

## *Štruktúra príručky*

Kniha je rozdelená do troch hlavných častí. Prvá časť sa zameriava na tie historické okruhy a témy 20. storočia, ktoré sa najčastejšie vyučujú v celej Európe. Zahŕňa ilustračný materiál, ako aj príklady inovačných metód pri práci s masovokomunikačnými prostriedkami, výpoveďami očitých svedkov, simuláciami a pri vyučovaní mimo školy.

Druhá časť sa sústreďuje na pedagogické aspekty vyučovania dejepisu. Rozoberá otázky, ktorých sme sa dotkli v predchádzajúcej kapitole, ako aj mnohé ďalšie, napr.:

- ako zapracovávať prvky kritického myslenia a hodnotiace pracovné postupy do učebných osnov postavených na faktograficko-vedomostnom základe;
- ako pracovať s kontroverzným a citlivým materiálom;
- ako naučiť študentov efektívne pracovať a hodnotiť vizuálny archívny materiál z dejín 20. storočia;
- ako zavádzať mimoškolské formy do vyučovania dejepisu na školách;
- ako efektívne využívať nové informačné technológie pri výučbe.

Tretia časť sa zameriava na to, ako sa dajú používať rôzne historické pramene a ďalší pracovný materiál na vyučovacej hodine, vrátane výpovedí očitých svedkov, primárnych písomných prameňov a audiovizuálneho pramenného materiálu. Tretia časť obsahuje aj rady, ako postupovať pri hodnotení učebného materiálu a pomôcok, ktoré sú v súčasnosti dostupné učiteľovi dejepisu.

Táto príručka obsahuje aj prílohy, ktoré poskytujú informácie o bilaterálnych a multilaterálnych projektoch podporovaných Radou Európy. Tieto projekty sa zameriavajú na vyučovanie európskej histórie 20. storočia. Ďalej je tu možné nájsť aj informácie o aktivitách a iniciatívach v rámci celej Európy, ktoré môžu zaujať učiteľov, ktorí vyučujú novodobú a modernú históriu.

**ČASŤ PRVÁ:**

**TEMATICKÉ OKRUHY**

**A**

**ŠIRŠIE TEMATICKÉ VYUČOVANIE**





# KAPITOLA 1

## ÚVOD

---

Trendy vo vyučovaní európskej histórie 20. storočia, ktoré sme naznačili v predslove, ako napr. dôraz na novodobú resp. modernú históriu, posun k interdisciplinárnej histórii, väčšie zastúpenie európskej resp. svetovej histórie atď., predurčujú základné problémy pri zostavovaní učebných osnov a plánov. Európska asociácia učiteľov dejepisu Euroclio (European Standing Conference of History Teachers' Association) zhrnula túto otázku nasledovne: „...keď uvažujeme o vyučovaní dejín 20. storočia, zistíme, že je v ňom príliš veľa histórie na kilometer štvorcový.“<sup>1</sup> Na základe toho vzniká otázka, čo by sme mali vynechať z učebných osnov dejepisu. Hoci väčšina učiteľov vo východnej Európe privítala reformy vo vyučovaní dejepisu, ktoré nastali po rozpade Sovietskeho zväzu, stále upozorňujú na fakt, že súčasné učebné osnovy sú predimenzované, a to najmä v oblasti vyučovania 20. storočia. Podobné námietky sa objavovali aj v západnej Európe, keď sa koncom 80. a začiatkom 90. rokov v učebných osnovách dejepisu uskutočnili posledné rozsiahlejšie zmeny.

Nie je možné, aby stredoškolský dejepis vyčerpávajúco prebral hoci len jedno obdobie. Výber je preto nevyhnutný. Skôr než sa teda pozrieme na rôzne metodiky a postupy pri výučbe jednotlivých okruhov a tém, čo nakoniec tvorí aj hlavnú náplň prvej časti tejto príručky, bude užitočné, ak podrobnejšie rozoberieme kritériá, ktoré sa používajú pri výbere okruhov a tém na zaradenie do učebných osnov. Výberové kritériá sa nevzťahujú len na to, čo by sa malo vyučovať, ale aj na to *prečo* a *ako* by sa daný materiál mal vyučovať. Toto sú základne otázky pre zostavovateľov učebných osnov, vydavateľov a autorov učebníc, učiteľov dejepisu a všetkých zodpovedných za prípravu budúcich učiteľov ako aj učiteľov z praxe.

Nedávne prieskumy učebných osnov dejepisu na stredných školách v Európe<sup>2</sup> ukázali, že niektoré témy a okruhy z dejín 20. storočia sa bežne vyučujú v celej Európe. Medzi *tematické okruhy*, ktoré sa najčastejšie vyskytujú v učebných osnovách patria:

- prvá svetová vojna a jej príčiny;
- ruská revolúcia;
- povojnová obnova Európy po roku 1918;
- vznik totalitných režimov: komunizmus, národný socializmus a fašizmus;
- hospodárska kríza;
- kolaps medzinárodného mierového systému;
- druhá svetová vojna: „vojna ľudstva“;
- prestavba Európy po roku 1945;
- obdobie studenej vojny: NATO a Varšavská zmluva;
- dekolonizácia;
- politická a hospodárska spolupráca po roku 1945;
- Európske spoločenstvo;
- glasnosť a perestrojka;
- rozpad Sovietskeho zväzu;

---

<sup>1</sup> Joke van der Leeuw-Roord, “An overview of the way in which the history of the 20<sup>th</sup> century is presented in curricula in some European countries”, referát prednesený na seminári Rady Európy s témou “Reforma učebných osnov pre vyučovanie histórie 20. storočia na stredných školách”, (Moldavsko, Jún, 1998).

<sup>2</sup> Stradling, *The European content of the school history curriculum*, Doc. CC-ED/HIST(95) 1, Council of Europe, and F. Pingel, op. cit.

- vznikajúce nezávislé demokracie v strednej a východnej Európe.

Táto časť knihy vysvetľuje rôzne metódy vo výučbe niektorých z uvedených tematických okruhov. Avšak, spomenuté prieskumy tiež ukázali, že v čoraz väčšom počte učebných osnov sa objavuje niekoľko širších okruhov týkajúcich sa vývoja istej oblasti v 20. storočí. Medzi takéto príklady *širšieho tematického vyučovania*, ktoré sa najčastejšie objavujú v učebných osnovách, patria:

- vývoj vedy a techniky v 20. storočí;
- sociálne premeny, najmä v živote obyčajných ľudí;
- meniace sa postavenie žien v spoločnosti;
- nástup masovej kultúry a kultúry mládeže;
- významné kultúrne a umelecké prúdy v 20. storočí;
- industrializácia a nástup postindustriálnej spoločnosti;
- urbanizácia;
- doprava a komunikácie;
- pohyb populácie;
- meniace sa postavenie národnostných menšín a iných skupín v Európe;
- konflikt a spolupráca;
- národné hnutia;
- totalitarizmus a liberálna demokracia;
- ľudské práva.

Niektoré z horeuvedených tém a okruhov sa môžu vyučovať a častokrát sa aj vyučujú hlavne z národnej perspektívy; iné sa zas vyučujú viac z regionálnej než celoeurópskej perspektívy. Rovnako platí, že mnoho uvedených tematických okruhov sa vyučuje z hľadiska politickej histórie, čiastočne hospodárskej histórie a menej z hľadiska sociálnych dejín, dejín kultúry alebo dejín myslenia. V porovnaní s tým sa okruhy širšieho tematického vyučovania zvyčajne vyučujú z rôznych uhlov pohľadu. Zatiaľ čo širšie tematické vyučovanie je postavené diachronicky, a preto sa jednotlivé témy preberajú v perspektíve vývoja v rámci celého storočia, resp. jeho značnej časti, tematické okruhy sa väčšinou vyučujú dost' strnulým spôsobom v chronologickej následnosti. To znamená, že 20. storočie sa najčastejšie rozdelí na samostatné, na seba nenadväzujúce časové bloky, ktoré približne zodpovedajú 10 až 20-ročným úsekom.

Pri vyučovaní spomínaných okruhov a tém ešte stále nachádza väčší priestor na doplnenie širšej európskej perspektívy, na objavovanie politických, hospodárskych, spoločenských a kultúrnych rozmerov, ako aj na štúdium storočia z odlišnej časovej perspektívy (diachronicky a synchronicky), ako je to v súčasnosti.

Toto, samozrejme, predurčuje výberové kritériá. Štúdium tém a okruhov z celoeurópskeho hľadiska, diachronickým ako aj synchronickým spôsobom, alebo ich štúdiom z rôznych uhlov pohľadu, je časovo veľmi náročné. Preto je pri výbere nutné sa rozhodovať na základe viacerých kritérií, a nie iba s jediným cieľom – t.j. naučiť študentov základnú sumu vedomostí o kľúčových udalostiach a vývoji v 20. storočí.

Výpočet cieľov v učebných osnovách a úradných pokynoch býva častokrát vysoko ambiciózny. Od učiteľa dejepisu sa očakáva, aby cez minulosť naučil študentov chápať prítomnosť, vzbudil u nich záujem o minulosť, prispel k rozvoju ich národného cítienia a pripravil ich na úlohu občana – a to všetko za dve hodiny týždenne, počas štyroch rokov ich štúdia na strednej škole. Vzhľadom na túto skutočnosť je reálnejšie hľadať odpoveď na nasledovnú otázku: Čo by sme chceli, aby si študenti pamätali z hodín dejepisu napr. po piatich alebo desiatich rokoch od skončenia školy?

Táto otázka sa v poslednom desaťročí neustále objavuje v diskusiách medzi historikmi a odborníkmi, najmä odvtedy, čo štúdie ukázali, že mnoho bývalých študentov si po skončení

školy pamätalo z hodín dejepisu len veľmi málo. Z týchto diskusií zvyčajne vychádzajú závery, že:

- študenti si musia vybudovať širší ucelený prehľad storočia, ktorý by mal byť čiastočne chronologický a čiastočne tematický. Z tohto hľadiska môžu konkrétne vedomosti z histórie slúžiť ako stavebné bloky na výstavbu uceleného prehľadu a možno ani nebude veľkou chybou, ak študenti tieto „fakty“ časom zabudnú. Neskôr v živote si vždy dané informácie môžu nájsť v rôznych prameňoch, keď ich budú potrebovať;
- študenti musia pochopiť, aké sily formovali toto storočie: opakujúce sa vývojové prvky, dynamika zmeny, súvislosti medzi dianím na rôznych miestach alebo tým, čo sa udialo v istom časovom úseku a tým, čo sa udialo neskôr. Toto je časťou budovania už spomínaného uceleného prehľadu, ktorý si tiež vyžaduje istú sumu vedomostí ako správne narábať s kľúčovými historickými pojmami, ako sú chronológia, príčina a následok, zmena a kontinuita, dôkazový materiál, primárne a sekundárne dôkazové pramene, rozmanitosť uhlov pohľadu, význam jednotlivých období; študenti musia mať možnosť zhodnotiť storočie z hľadiska rôznych časových rámcov – to znamená z krátkodobého, strednodobého a dlhodobého; a, samozrejme, musia mať aj možnosť zhodnotiť tie isté udalosti a vývojové trendy komparatívnou metódou z rôznych perspektív a dimenzií;
- študenti sa musia oboznámiť s tým, aké činitele ovplyvňovali a formovali ich vlastný život a identitu. Toto je veľmi dôležité, lebo to študentom ukazuje, že história nie je len o vojnách, supervelmociach, diplomacii a hospodárstve. História je tiež o zmenách, ktoré sa udiali v živote obyčajných ľudí, ako aj o silách, ktoré tieto zmeny priniesli, ako sú napr. veda, technika, industrializácia, urbanizácia, masová komunikácia, premeny v živote rodiny a nášho okolia;
- študenti si musia osvojiť trvalý a univerzálny kritický postoj nevyhnutný na to, aby pochopili, ako nedávnu minulosť interpretujú historici, spisovatelia, politici, novinári a masovokomunikačné prostriedky vo všeobecnosti. To si tiež vyžaduje, aby študenti porozumeli procesu historického bádania: najmä, ako sa vopred vybrané fakty stávajú dôkazovým materiálom pri rekonštrukcii historickej udalosti, objasňovaní alebo argumentácii. Rovnako je potrebné, aby študenti pochopili, akým procesom masmédiá selektujú, interpretujú a upravujú informácie skôr, než ich predložia verejnosti;
- študenti si musia vybudovať rebríček pozitívnych postojov a hodnôt. Mali by byť tolerantní, mali by rešpektovať ľudskú rozmanitosť, mali by byť nestranní a objektívni a mali by sa riadiť pravidlom, že správnosť postojov, názorov a záverov by sa mala dokázať odvolávaním sa na racionálny dôkazový materiál. Rovnako ako pri trvalých a univerzálnych kritických zručnostiach a pracovných postupoch, aj hodnoty a postoje, ktoré sme práve spomenuli, sa musia zdokonaľovať neustálym cvičením, čo tiež určuje výber tém a okruhov, ako aj metodiku, ktorú učitelia, ale aj študenti zvolia pri vyučovaní a štúdiu konkrétneho materiálu.

Z toho, čo sme tu dosiaľ povedali, vyplýva najmä jedno: výber každej témy alebo okruhu európskej histórie 20. storočia, ktorý sa má vyučovať, je iba začiatkom celého procesu. Každá téma alebo okruh sa môže vyučovať rôznymi spôsobmi. A rovnako rôzne môžu byť aj ciele, pre ktoré danú látku vyučujeme. A nakoniec, kľúč k výberu učiva sa odvíja od názorov učiteľov, čo si myslia, že by študenti mali vedieť, ale aj od toho, čo môžu od nich reálne chcieť, aby vedeli. Úspech výberu závisí aj od toho, ako sú tieto dve požiadavky od seba navzájom vzdialené.

## KAPITOLA 2

### EURÓPSKA DIMENZIA VO VYUČOVANÍ DEJEPISU

---

#### Rozširovanie európskej dimenzie v učebných osnovách dejepisu<sup>1</sup>

Rozsiahla polemika o tom, či sa dá Európa najvýstižnejšie charakterizovať jej spoločným kultúrnym dedičstvom alebo jej rozmanitosťou, poznačila aj mnohé názory na vyučovanie európskej histórie.

Zástancovia myšlienky, že európska identita sa dá určiť iba na základe spoločnej histórie a kultúrneho dedičstva, sa zvyčajne odvolávajú na grécko-rímsku filozofiu, židovsko-kresťanské náboženstvo a etiku, spoločné umelecké a architektonické dedičstvo, nástup národných štátov v celej Európe, ako aj spoločne zdieľané kapitoly v histórii, ako napr. feudalizmus, križiacke výpravy, renesancia, priemyselná revolúcia atď.

Metodika vyučovania európskej histórie zameranej na spoločné prvky histórie a kultúrneho dedičstva zvyčajne vykresľuje európsku históriu ako „nekonečné rozprávanie“ od najstarších čias až po dnešok. Toto má dvojaký vplyv na zostavovanie učebných osnov. Po prvé, zástancovia tohto spôsobu vyučovania uprednostňujú taký učebný plán, ktorý ponúka základný prehľad pokrývajúci rozsiahle časové obdobie. Po druhé, takéto chronologické prehľady sa zvyčajne zameriavajú na lineárny vývoj, čo nepriamo naznačuje, že základné prvky súčasnej európskej civilizácie sa dajú priamočiaro vystopovať až k svojim koreňom v staroveku cez osvietenstvo a renesanciu.

Zdá sa, že takto postavené učebné osnovy v sebe skrývajú množstvo nevýhod. Zvyčajne obchádzajú tie časti Európy, ktorých sa v priebehu ich historického vývoja nedotkli tie vplyvy, ktoré boli stredobodom európskych kultúrnych tradícií. Väčšinou zastierajú tie časti európskej histórie, keď sa vo väčšej časti Európy takmer úplne vytratili hlavné európske kultúrne tradície, ktoré sa však neskôr nepriamo vrátili do európskeho kultúrneho dedičstva dosť zvláštnym spôsobom. Boli to napríklad diela Aristotela, Euklida a ďalších gréckych filozofov, ktoré si postupne našli cestu do západnej Európy cez maurské Španielsko a normandskú Sicíliu prostredníctvom latinských prekladov od arabských učencov. Spomenutá metodika spravidla minimalizuje vonkajšie vplyvy kultúrneho, filozofického a vedeckého vývoja na európsku históriu, ako napr. prechod z rímskeho na arabský číselný systém alebo vplyv arabských prác o teórii a praxi navigácie, alebo pretrvávajúci vplyv Osmanskej ríše na časti východnej a juhovýchodnej Európy, alebo vplyv koloniálnych výbojov na spoločenský a kultúrny život v západnej Európe. V neposlednom rade, tento metodický prístup obyčajne kladie veľký dôraz na kultúrnu a politickú históriu, resp. históriu myslenia. Sociálna a hospodárska história zväčša chýba, možno práve preto, lebo zdôrazňovanie týchto stránok vývoja by stávalo do popredia viac rozdielne než spoločné črty.

V 80. a začiatkom 90. rokov 20. storočia takáto „idea Európy“ dominovala pri úvahách o zostavení spoločnej európskej učebnice dejepisu. Jedným takýmto príkladom je učebnica, ktorú zostavil Frederic Delouche spolu s medzinárodným tímom 12 historikov.<sup>2</sup> Učebnica predkladá chronologický prehľad európskej histórie od pravekých čias až po súčasnosť. Výber obsahu bol podmienený tromi základnými princípmi: prvky podobnosti, jedna civilizácia s rôznymi kultúrami a spoločné európske fenomény. Každá kapitola prezentuje určitý časový

---

<sup>1</sup> Táto časť vychádza z autorovho hlásenia. Pozri Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit.

<sup>2</sup> Frederic Delouche (ed.), *Illustrated history of Europe*, Henry Holt, New York, 1993

úsek, ktorý sa skraca tým, čím je jeho chronologický výklad bližšie k súčasnosti. Napríklad, predposledná kapitola pokrýva obdobie 1900-45 a posledná kapitola sa zameriava na obdobie po roku 1945. Na túto knihu sa rovnako vzťahujú nedostatky, ktoré sme spomínali vyššie. Kniha sa vo veľmi malej miere venuje dejinám Ruska a východnej Európy, multikultúrnemu charakteru Európy, histórii žien alebo vplyvu vedy a techniky za posledných dvesto rokov.

Na druhej strane, mnohí tvrdia, že hlavná charakteristika Európy – teda jej špecifická výnimočnosť – viac dáva do popredia jej diverzitu než jej spoločné črty: rôznorodosť etnických skupín a národností, rozmanitosť jazykov a nárečí, rozdielnosť spôsobu života a prejavy spolupatričnosti k rozmanitým miestam či regiónom. Táto perspektíva možno zdôrazňuje „tmavšiu stránku európskej histórie“ – kmeňové konflikty, nacionalizmus, xenofóbiu, intoleranciu, genocídu a etnické čistky – na rozdiel od perspektívy, ktorá sa zameriava na zjednocujúce sily v dejinách Európy. Avšak, tiež zdôrazňuje politický a hospodársky dynamizmus, kreativnosť a kultúrnu plodnosť, ktorým sa dobre darí, i keď existujú konflikty a napätie medzi cirkvou a štátom alebo náboženským a svetským myslením. Alebo aj vtedy, keď moc nie je centralizovaná, ale rozdrobená, alebo keď jednotiace sily spájané so spoločným kultúrnym dedičstvom sa nielen prispôbia, ale splynú s miestnymi tradíciami a okolnosťami.

Dosiaľ toto stanovisko nenašlo uplatnenie u mnohých zostavovateľov učebných osnov. Avšak, dvaja nemeckí akademici, Hagen Schulze a Ina Ulrike Paulová, sa pokúsili odstrániť niektoré nedostatky „veľkého európskeho rozprávania“<sup>3</sup> vo svojej knihe prameňov z európskej histórie. Ich metodika spočíva v tematickom pokrytí okruhov, ako sú vojna a mier, sloboda a despotizmus, hegemonia a rovnováha síl, jednota a rozdrobenosť atď. Ako tento krátky zoznam naznačuje, zostavovatelia spomínanej knihy sa zamerali najmä na politické témy a na históriu myslenia. Cieľom tejto učebnice v širšom slova zmysle je poskytnúť učiteľom a študentom histórie zbierku prameňov a materiálov, ktorá sa cez dôraz na porovnávanie spoločných a rozdielnych črt, dá použiť pri analýze toho, ako udalosti v národnej histórii zapadajú do širšieho kontextu európskej perspektívy. Takýto spôsob výučby pomôže nájsť aj podobné a rozdielne črty medzi národnými a európskymi vývojovými trendmi. Analytický prístup vo výučbe si však vyžaduje väčšiu hodinovú dotáciu v porovnaní s tradičným chronologickým spôsobom výučby.

Keby sa táto metodika začala vážnejšie a systematicky zavádzať do učebných osnov dejepisu, najmä vo vyšších ročníkoch stredných škôl, študenti by oveľa lepšie pochopili, aké dynamické sily ovplyvňovali a formovali históriu ich vlastnej krajiny, ako aj celej Európy (resp. jej časti). Študenti by tak lepšie porozumeli aj procesom, ako historické fenomény, spoločné pre celú Európu, resp. väčšinu jej územia, ovplyvňujú miestne a národné tradície alebo, naopak, ako národné a miestne tradície ovplyvňujú európske historické fenomény. Zároveň tu však existuje riziko, že takto môžu študenti nadobudnúť atomizovaný a neucelený obraz o európskej histórii. Pri porovnávacej metóde potenciálne existuje ďalšie riziko, že jedinečnosť a výnimočnosť v histórii národa alebo regiónu je potláčaná potrebou zamerať sa na trendy, ktoré sa dajú lepšie zovšeobecniť. Avšak, treba podčiarknuť, že vyššie uvedené nevýhody predstavujú len potenciálne a nie nevyhnutné riziká. V ďalších častiach budeme dokumentovať, aký dôležitý je pre študentov priestor na porovnávanie rôznych aspektov histórie, pretože to prispieva k ich celkovému lepšiemu nazeraniu na históriu 20. storočia.

Hodnotenia učebných osnov a smerníc, ktoré sa uskutočnili za posledných 10 až 20 rokov vo väčšine prípadov naznačujú, že taký vyčerpávajúci priestor pre komparatívnu metodiku vo vyučovaní, aký vo svojom diele naznačili Schulze a Paulová je skôr výnimkou, rovnako ako priestor na skúmanie perspektívy na časovej priamke v rámci rozsiahlejšieho časového úseku.<sup>4</sup> Na druhej strane však existuje niekoľko príkladov učebných osnov a smerníc na vyučovanie dejepisu po celej Európe, ktoré od učiteľov a žiakov vyžadujú, aby porovnávali jednotlivé

<sup>3</sup> H. Schulze a U.I. Paul, *Europa: Dokumente und Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Verlag, Munich, 1994.

<sup>4</sup> Pozri Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit., a Pingel, op. cit.

udalosti a vývojové trendy, študovali medzinárodné vzťahy, pohraničné konflikty, obdobia spolupráce, alebo napísali prácu o príčinách a vývoji istého súčasného problému.

Pred autorom učebných osnov teda stojí dilema, čo by v nich mal zohľadniť: či postaviť do popredia rozdielne alebo spoločné črty vývoja, resp. spoločnú kultúru, a či sa zamerať na širšie tematické vyučovanie, alebo či dať dôraz na chronologický výklad. V relatívne decentralizovaných školských systémoch pred autorom učebných osnov a, samozrejme, aj samotným učiteľom, je ešte jedna kľúčová otázka: do akej miery sa môže existujúci učebný plán ďalej doplniť o širší európsky rozmer? V niektorých prípadoch môžeme hovoriť o rozšírení priestoru na vyučovanie národných dejín, v iných je zas otázka, ako rozšíriť regionálnu perspektívu na kontinentálnu a v ďalších prípadoch, najmä vo východnej Európe, problémom môže byť, či zaradiť širší európsky rozmer do vyučovania svetovej histórie alebo do vyučovania národnej histórie.

Vo väčšine školských systémov prvé kroky na ceste k modernizácii pravdepodobne urobia len tí najpokrokovejší učitelia, kým sa zvyšná väčšina nepresvedčí, že takáto zmena v zmysle širšieho zvädzania európskej histórie do vyučovacieho procesu je možná a uskutočniteľná.

V súčasnosti sa väčšina európskych učiteľov dejepisu nazdáva, že priestor na takúto širokospektrálnu zmenu učebných osnov je výrazne obmedzený nasledovnými faktormi alebo ich kombináciou.

Po prvé, základným obmedzením je súčasný rámec učebných osnov predpísaný štátnymi alebo samosprávnymi orgánmi, ktoré zodpovedajú za školský systém. Tento faktor môže obmedziť inováciu dvoma spôsobmi. Učebné osnovy zamerané na faktografické vedomosti v oblasti národných dejín, ako to zvyčajne býva pri chronologickom vyučovaní, neponechávajú veľký priestor na pokrytie udalostí, ktoré sa odohrali inde v Európe. Ak sú učebné osnovy dejepisu zostavené podľa istých princípov (napr. chronologicky, tematicky, interdisciplinárne atď.) potom sa akékoľvek ďalšie zmeny a doplnky budú riadiť podľa daných princípov.

Po druhé, ďalším obmedzujúcim faktorom je stupeň autonómie učiteľa dejepisu, ktorý sa v jednotlivých krajinách líši. Oficiálne smernice v niektorých krajinách iba vymenúvajú témy, ktoré sa majú vyučovať, čím vytvárajú priestor pre samotného učiteľa, aby sa mohol rozhodnúť, na ktoré aspekty danej témy sa zameria. V ďalších krajinách smernice predkladajú detailnejšie prepracovaný obsah, v ktorom však často ponechávajú učiteľovi možnosť vybrať si zo zoznamu voliteľných tém. Teoreticky takmer všetky západoeurópske školské systémy uvádzajú, že aj v prípadoch, kde je obsah učebných osnov oficiálne stanovený, učiteľ môže uplatniť značnú mieru autonómie pri voľbe spôsobu vyučovacích metód. Avšak učebné osnovy, ktoré na prvé miesto kladú obsahovú a vedomostnú stránku, spravidla výrazne obmedzujú učiteľov priestor na rozhodovanie. Možnosti výberu a autonómneho rozhodovania o tom čo a ako vyučovať, často obmedzuje aj absencia vhodných učebníc alebo nedostatok priebežného vzdelávania učiteľov z praxe.

Po tretie, k prekážkam na uskutočnenie zmeny treba priradiť aj nedostatok materiálnych zdrojov na vzdelávanie. Je veľmi ťažké očakávať zavedenie ďalekosiahlych a univerzálnych reforiem v relatívne krátkom čase, ak si zmeny v učebných osnovách alebo učebných plánoch vyžadujú nové učebnice a systematický program priebežného vzdelávania pre učiteľov z praxe. Toto je jednoznačne prípad stredo a východoeurópskych krajín, ktoré sa ocitli v novom hospodárskom prostredí, ale tento problém sa do istej miery týka aj ostatných európskych krajín.

A poslednou prekážkou stojacou v ceste novým zmenám je obmedzený počet vyučovacích hodín dejepisu, ktoré žiak absolvuje. V niektorých školských systémoch trvá úplné stredoškolské vzdelanie 3 roky, vo väčšine krajín trvá 5 rokov, no v niektorých krajinách trvá úplné stredoškolské vzdelanie 7 až 8 rokov. V niektorých systémoch je dejepis povinný predmet počas celého štúdia na strednej škole, zatiaľ čo inde je dejepis povinný len tri roky a potom sa stáva voliteľným predmetom. Samozrejme, že tam, kde stredoškolské štúdium trvá iba 3 roky, je

menej priestoru na rozširovanie učebných osnov dejepisu alebo na preberanie niektorých paneurópskych tém a okruhov do hĺbky, ako tam, kde stredoškolské štúdium trvá 5 rokov. Priemerný stredoškolač absolvuje menej ako dve vyučovacie hodiny týždenne, približne 80 hodín ročne; teda spolu 240 hodín tam, kde je stredoškolské štúdium obmedzené na 3 roky a 400 hodín tam, kde úplné stredoškolské vzdelávanie začína vo veku 11 a končí vo veku 16 rokov. V zásade platí, že čím je počet hodín dejepisu, ktoré študent absolvuje nižší a čím viac sú existujúce učebné osnovy zamerané na obsah a faktografiu, tým menej možností existuje na reformu učebných osnov.

Niektorí učitelia pracujúci so študentmi v stredoškolskom veku možno sa po prečítaní tejto príručky vážne zamyslia nad tým, akým spôsobom by do vyučovacieho procesu mohli zaviesť nové témy so silným regionálnym a paneurópskym rozmerom. Pre mnohých ďalších učiteľov však zmena, o ktorej budú uvažovať nebude kvantitatívna, ale kvalitatívna. To znamená, že sa nebudú sústreďovať na pridávanie ďalšieho materiálu do už aj tak preplnených učebných plánov, ale viac sa budú zameriavať na uskutočňovanie kvalitatívnych zmien v metodike výučby okruhov a tém, ktoré už vyučujú.

Nasledovná časť vysvetľuje, aké kvalitatívne zmeny môžu učitelia vnieť do vyučovacieho procesu. Ďalšie časti tejto príručky sa zaoberajú tým, akým spôsobom sa uvedené zmeny dajú uplatniť pri vyučovaní rôznych okruhov a tém.

### **Základné princípy pri zostavovaní učebných osnov a výberové kritériá**

Za posledné tri desaťročia sa na seminároch a konferenciách o vyučovaní dejepisu uskutočnilo veľa diskusií o kritériách pre výber obsahu učebných osnov dejepisu a väčšina z nich sa zaoberala práve vyučovaním histórie 20. storočia.

Isté však je, že každý výber okruhov a tém z modernej histórie sa iba čiastočne riadi vzdelávacími kritériami. Vyučovanie dejepisu v školách je verejným majetkom. Verejnosť túto otázku vníma tak, že vyučovanie dejepisu má popri vzdelávacích cieľoch rovnako slúžiť aj politickým a spoločenským účelom. Ak sa bližšie pozrieme na ciele stojace v úvodoch k mnohým učebným osnovám a plánom, zistíme, že vyučovanie dejepisu má často za úlohu budovať širšie spoločenské povedomie tým, že u študentov bude rozvíjať zmysel pre národnú identitu, bude im odovzdávať kultúrne dedičstvo, bude ich pripravovať na život v demokratickej spoločnosti a na úlohu občana v nej, bude u nich pestovať rešpekt a toleranciu voči národom z odlišného kultúrneho a etnického prostredia atď. Tieto zoznamy zároveň zvyčajne obsahujú špecifické vzdelávacie ciele v predmete dejepis, a to: študentov naučiť porozumieť prítomnosti, vrátane hľadania koreňov súčasných problémov; u študentov rozvíjať zmysel pre históriu a historické povedomie; naučiť ich pracovať so špecifickou metodológiou histórie tak, aby porozumeli minulosti a vedeli ju interpretovať; a v neposlednom rade u študentov vzbudiť záujem o minulosť.

Vo väčšine prípadov budú musieť výberové kritériá na zostavovanie obsahu učebných osnov, a hlavne kritériá na dopĺňanie nových tém a okruhov, brať do úvahy mnohé prekážky stojace v ceste zmenám, o ktorých sme už hovorili v tejto kapitole.

Existujú všeobecne platné pravidlá použiteľné bez ohľadu na to, či existuje priestor na *celkovú prestavbu* preberaného učiva v rámci už existujúcich učebných osnov, alebo priestor len na *menšie zmeny* spôsobu výučby jednej alebo dvoch tém? Nasledujúce riadky sa prinajmenšom pokúsia vyprovokovať diskusiu na túto polemickú otázku.

Ja sa domnievam, že pri uvažovaní ako do výučby histórie 20. storočia zaviesť viac európskej tematiky, platia tri princípy, ktoré by sme mali mať pri zostavovaní učebných osnov na zreteli. Rovnako treba prihliadať aj na tie princípy, ktoré podporia špecifické učebné osnovy.

Prvé pravidlo hovorí o potrebe rovnováhy medzi tým, čo je „historicky dôležité“ a tým, čo je „praktické“ zahrnúť do konkrétnych učebných osnov pre vyučovanie istej skupiny

študentov. Pod pojmom „historicky dôležité“ máme na mysli tie udalosti a vývojové trendy, ktoré mali veľký či už priamy alebo nepriamy dopad na väčšinu Európy v tomto storočí. Za „historicky dôležité“ sa môžu považovať aj prelomové udalosti alebo aj procesy a okolnosti vývoja, ktoré stáli pri formovaní tohto storočia. Na druhej strane, pod pojmom „praktické“ mám na mysli otázky, ako napr. či je materiál na výučbu dostupný a vhodný, či je v školách dostatočné materiálne zabezpečenie, koľko času má učiteľ k dispozícii na doplnenie európskych rozmerov k danej téme bez ohľadu na to, do akej miery je táto udalosť historicky významná, a, samozrejme, sem patrí tiež učiteľov odhad, ako budú študenti na takúto zmenu reagovať.

Môže sa napríklad stať, že európske skúsenosti s kolonializmom a dekolonizáciou v minulom storočí nájdú odozvu u mnohých učiteľov a študentov v západnej Európe, pretože dôsledky tohto procesu sa priamo dotýkajú ich národnej histórie. A práve tu je potenciálny priestor na rozšírenie preberanej látky o porovnanie spoločných a rozdielnych črt v procese dekolonizácie medzi jednotlivými európskymi krajinami. Na druhej strane sa však môže stať, že učiteľ na strednej škole niekde v strednej Európe bude zastávať názor, že táto téma nie je pre jeho študentov dosť aktuálna, resp. že u nich nenájde dostatočnú odozvu. Avšak, jeho kolega, ktorý je v podobnej situácii, môže prísť s nápadom, že sa dajú zaujímavo porovnať vzťahy západných veľmocí a ich kolónií na jednej strane, s historickými vzťahmi medzi vlastným národom a Osmanskou ríšou alebo bývalým Sovietskym zväzom na strane druhej.

Druhým pravidlom je hľadanie rovnováhy medzi „konkrétnym“ a „všeobecným“. V druhej polovici 20. storočia nastal rýchly rozvoj disciplín, ako sú sociálne dejiny, hospodárske dejiny, dejiny kultúry a dejiny myslenia, čo znamená, že čoraz viac historikov a učiteľov dejepisu sa vie oveľa lepšie orientovať v údajoch a pojmových rámcoch, ktoré sa používajú v spoločenských vedách. Čoraz ochotnejšie pracujú porovnávacími metódami a čoraz viac sa snažia zovšeobecňovať širšie vývojové trendy a prvky v rámci jednotlivých spoločností, ako aj medzi nimi. Avšak, takýto stupeň zblížovania spoločenských vied a histórie neznamena, že historik už nemá záujem podrobne opisovať, čo sa stalo v konkrétnej situácii alebo konkrétnej udalosti, alebo že už nemá záujem objasňovať historický význam špecifickosti, jedinečnosti, charakteristickej zvláštnosti, alebo príčinnosti pri rozoberaní danej situácie. Z tohto hľadiska zaradenie širšej európskej dimenzie do vyučovania histórie si jednoznačne vyžaduje vytváranie možností pre študentov, aby porovnávali spoločné a rozdielne črty vo vývoji rôznych krajín a regiónov. A ešte stále zostáva priestor na štúdium istej udalosti do hĺbky a jej podrobnú historickú rekonštrukciu.

Tretí princíp, ktorým by sme sa mali riadiť pri zostavovaní učebných osnov dejepisu, sa týka potreby stanoviť rovnováhu medzi *vertikálnou* a *horizontálnou* historickou perspektívou.

*Vertikálna perspektíva* sa vzťahuje na štúdium zmeny a kontinuity v čase. V kontexte európskej histórie 20. storočia to pre študenta znamená:

- študent si musí vybudovať ucelený prehľad jednotlivých tém a období a storočia ako celku, t.j. zvládnuť chronológiu dôležitých udalostí a vývoja ako i kľúčových udalostí v histórii;
- študent musí porozumieť istým kľúčovým trendom vo vývoji v rámci rozsiahlejšieho časového obdobia, najmä akými fázami tento vývoj prešiel, napr.: meniacu sa úlohu a postavenie žien v 20. storočí, alebo rôzne fázy v procese dekolonizácie atď.;
- študent musí chápať niektoré dôležitejšie diachronické alebo vývojové trendy, ako napr. rastúca urbanizácia, globalizácia, demografické zmeny atď.;
- študent musí pochopiť príčiny niektorých významnejších historických udalostí a procesov (dlhodobé, strednodobé a bezprostredné príčiny);
- študent musí vedieť určiť príčiny a vývoj hlavných súčasných európskych alebo regionálnych problémov od ich počiatkov (a aj vtedy, ak korene týchto problémov ležia mimo obdobia, ktoré študenti preberajú);
- študent musí vedieť identifikovať dôsledky a význam konkrétnych dôležitých historických udalostí alebo vývoja.



*Horizontálna perspektíva* znamená zaradenie konkrétnych udalostí a vývojových trendov do širšieho európskeho kontextu. Moderná národná história, najmä tam, kde sa vyučuje podľa učebných osnov, ktoré si kladú za cieľ študentovi predložiť základný chronologický prehľad udalostí od najstarších čias až po súčasnosť, sa často vyučuje spôsobom, akoby sa história dala zredukovať na jednoduchý lineárny výklad. V skutočnosti však vývoj v národnom, regionálnom a miestnom kontexte môže byť súčasťou širšieho hnutia alebo trendu, alebo reakciou na udalosti, ktoré sa odohrali na inom mieste. A podobne, preberanie paralelných situácií, podobných a rozdielnych znakov často pomôže k ozrejmieniu toho, čo sa dialo blízko domova.

Dobрым príkladom argumentu, ktorý sme tu predostreli, je kniha *The Defeat of the Spanish Armada* (Porážka Španielskej armády), ktorej autorom je americký historik Garrett Mattingly<sup>5</sup>. Autor sa snaží vyhnúť výkladu tejto udalosti z čisto britskej perspektívy, ako to britskí historici často robievajú. Namiesto toho predkladá veľký počet navzájom popretkávaných rozprávání, ktoré predstavujú hľadiská všetkých zainteresovaných protagonistov, či už boli na otvorenom mori alebo v Londýne, Madride či Antverpách atď. V žiadnom prípade nechcem na tomto mieste naznačiť, že sa stredoškolskí študenti majú podujat' na takúto zložitú analýzu jednej konkrétnej udalosti, akú vykonal Mattingly. Chcem iba naznačiť, že sa študenti majú pozrieť na kľúčové udalosti a momenty vo svojej národnej histórii z viacerých možných hľadísk, po prvé preto, aby pomocou iných prameňov preverili a skontrolovali správnosť a hodnovernosť materiálu uvedeného v učebniciach, po druhé preto, aby pochopili prepojenie s vývojom v iných častiach Európy, a nakoniec aj preto, aby pochopili, že tie isté fakty a dôkazový materiál sú často otvorené pre rôzne interpretácie, keď sa hodnotia z rôznych aspektov.

Horizontálna perspektíva v kontexte európskej histórie 20. storočia od študenta vyžaduje nasledovné:

- študenti musia byť schopní porovnávať spoločné a rozdielne znaky udalostí a historického vývoja vo svojej vlastnej krajine s tým, čo sa dialo v iných európskych krajinách a regiónoch;
- študenti musia vedieť porovnávať rozličné spôsoby života (mestský život, život roľníkov, obchod, komunikácie, tradície) v rôznych častiach Európy v rôznych časových obdobiach v rámci storočia;
- študenti majú skúmať, ako udalosti a historicky vývoj vo vlastnej krajine ovplyvnili vývoj v ostatných častiach Európy alebo, naopak, ako európsky vývoj ovplyvnil chod udalostí na domácej pôde;
- študenti majú byť schopní ukázať, ako sa susediace kultúry navzájom ovplyvňovali, alebo aký vplyv na ne mal vývoj mimo regiónu resp. mimo Európy;
- študenti sa majú pozrieť na to, ako ostatná Európa vnímala dianie a vývoj v národných, resp. regionálnych dejinách v danom období;
- študenti majú preskúmať, ako hospodárska, politická a náboženská rivalita, konflikty a rozdelenie Európy ovplyvnili vývoj v národných dejinách;
- študenti majú preskúmať, ako Európa vníma medzinárodné vzťahy, vývoj a inštitúcie (napr. Parížska mierová konferencia z roku 1919, Spoločnosť národov, OSN, NATO, Varšavská zmluva).

Rád by som znova zdôraznil, že táto príručka nemá byť základom na zostavenie nových učebných osnov alebo novej učebnice európskej histórie. Príručka si kladie za svoj cieľ predložiť vývojový rámec, ktorý môže dať podnet na zavedenie nového európskeho rozmeru do vyučovania aspoň jednej – dvoch tém alebo na spustenie rozsiahlejších zmien.

Teraz sa pozrieme ako sa niektoré z týchto myšlienok a princípov dajú použiť pri vyučovaní vybraných okruhov a tém.

---

<sup>5</sup> Garrett Mattingly, *The Defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, Londýn, 1959.

## KAPITOLA 3

### METODIKA PRI VÝUČBE VYBRANÝCH TEMATICKÝCH OKRUHOV

---

#### Budovanie uceleného prehľadu

Začínať diskusiu o tematických okruhoch aspektom, ktorý na prvý pohľad nie celkom súvisí s touto problematikou, sa môže zdať trochu zvláštne. Avšak táto zásada sa dá veľmi dobre aplikovať na tematický okruh, udalosť, vývojový proces alebo obdobie, ako napr. roky medzi dvoma svetovými vojnami, studená vojna alebo storočie ako celok.

Proces budovania uceleného prehľadu má vo svojej podstate študentom pomôcť zaradiť jednotlivé udalosti alebo zmeny do časového a priestorového rámca. To znamená, že:

- študent má vedieť zaradiť udalosť, resp. skupinu udalostí do širšej chronologickej postupnosti (od študenta sa očakáva, aby získal skôr zmysel pre poradie udalostí, než aby si presne pamätal dátumy historických udalostí);
- študent má vedieť určiť kľúčové faktory, ktoré spájajú udalosti (študent má poznať podmienky a príčiny, ktoré dali podnet k vzniku udalosti a aj dôsledky, ktoré z nej vyplynuli);
- študent má vedieť zaradiť skupinu na seba naväzujúcich udalostí do širšieho európskeho alebo svetového kontextu. Ako ovplyvnil dané udalosti vývoj v iných oblastiach? Boli to priame alebo nepriame vplyvy? Vedeli ľudia jasne, čo sa dialo v iných oblastiach a ovplyvnili ich tieto udalosti v rozhodovaní? Udiali sa podobné udalosti aj v iných oblastiach v rovnakom časovom období? Ovplyvnili tieto udalosti tie isté činitele?
- študent má vedieť zaradiť konkrétny reťazec udalostí alebo vývojovú etapu do širšieho historického kontextu. Napr. vo väčšine západoeurópskych krajín sa dekolonizácia zväčša preberá z perspektívy národnej histórie, bez toho, aby sa pozornosť venovala skutočnosti, že aj ďalšie európske krajiny prechádzali rovnakým procesom v približne rovnakom čase a približne z rovnakých dôvodov. Samotný proces sa zvyčajne preberá prevažne v politických súvislostiach a východiskovým bodom pre túto tému je koniec 40. rokov 20. storočia. Ak však zasadíme dekolonizáciu do širšieho historického kontextu, potom by naša metodika mala zahrnúť predvojnový rast národných hnutí v mnohých kolóniách, dôsledky hospodárskej krízy 30. rokov na koloniálne ekonomiky a ich obchod s materskými krajinami a nepriaznivý vplyv druhej svetovej vojny.

Čo je vzdelávacím cieľom budovania uceleného prehľadu u študentov? Nechcem na tomto mieste naznačiť to, aby sa od študentov nevyžadovalo podrobné štúdium rôznych aspektov miestnej, národnej, regionálnej, európskej alebo svetovej histórie. To zostane vždy dôležitým prvkom ich vzdelávania v oblasti histórie bez ohľadu na to, či študujú podľa učebných osnov zameraných na chronologický spôsob výučby, alebo či študujú podľa učebných osnov, do ktorých boli zaradené iba vybrané vývojové obdobia. Študenti však zabudnú väčšinu podrobností, ktoré sa v škole naučia, len čo skončia školu (ak nie skôr!). V nasledovnej kapitole sa snažíme poukázať na skutočnosť, že pri zostavovaní učebných osnov dejepisu je dôležité zvážiť aj to, aké vedomosti chceme, aby si študenti uchovali napr. po 10 alebo 15 rokoch od skončenia školy. Dôležitou časťou týchto vedomostí je podľa našej mienky širší výkladový prehľad 20. storočia. Tento prehľad im pri formálnom štúdiu histórie pomôže uvedomiť si, ako drobné detaily – jednotlivé udalosti, dianie, rozhodnutia, činitelia a ich činy – zapadajú do širšieho obrazu. Takýmto spôsobom ľahšie pochopia súvislosti.

Dôležitým prvkom v tomto procese je časová priamka, najmä pri štúdiu tematických okruhov a období. Časové priamky sa stávajú čoraz používanějšími vo vyučovaní dejepisu.

Vydavatelia učebníc ich oveľa častejšie zaraďujú do ilustračného materiálu a niektoré veľmi komplexné časové priamky sa dajú nájsť v encyklopedických dielach. Množstvo užitočných časových priamok sa nachádza aj na Internete, ako je napríklad stránka Hyperhistory (<http://www.hyperhistory.com>), ktorá pokrýva uplynulých 3000 rokov. (Ďalšie informácie v tejto oblasti pozri v kapitole *Používanie nových technológií: história na Internete* v tejto príručke.) Väčšina časových priamok, ktoré boli zostavené pre učebnice zvyčajne vyznačujú obdobia národných dejín a skoro výhradne sa zameriavajú na politický rozmer dejín, azda preto, lebo je jednoduchšie do nich zaradiť konkrétne dátumy a udalosti ako historické rozmery, ktoré sa viac zameriavajú na tematické okruhy a vývojové trendy.

Časové priamky nemusia byť v žiadnom prípade príliš podrobné, aby splnili svoj účel. Niektoré zložité vývojové trendy sa dajú veľmi efektívne doplniť stručnými tabuľkami s príslušnými štatistickými údajmi. Napr. v **Tabuľke 1** štatisticky dokumentujeme výrazný pokles veľkosti britských ozbrojených síl v 20. storočí v dôsledku zmien v zbrojnej technike, zmien v spôsobe vedenia vojen, prechodu od povinnej brannej povinnosti k profesionálnej a technicky modernizovanej armáde, rozvoja vzdušných síl, ako aj v dôsledku zmeny medzinárodného postavenia Británie za posledných 100 rokov.

1918	8 500 000
1944	5 067 000
1975	338 000
1999	119 000

*Prameň: N. Davies, Europe: a history, Oxford University Press, 1996, str. 897*

Ak chceme u študentov efektívne rozvíjať európsky rozmer dejín, pri vyučovaní dejepisu je potrebné pracovať pomocou komparatívnych metód tak, aby študenti popri štúdiu udalostí a vývojových trendov v histórii svojej krajiny videli, čo sa v rovnakom čase dialo v iných častiach Európy. Takto postavené vyučovanie je nielen dobrou príležitosťou na objavovanie spoločných a rozdielnych znakov resp. súvislostí, ale aj na zavádzanie prvku synchronnosti (t.j. paralelný vývoj, ktorý nie je priamo spojený kauzálnym spôsobom). Príklad v **Tabuľke 2** (na konci tejto kapitoly) je iba pokusom jednotlivca vytvoriť prehľadnú tabuľku európskeho vývoja v istom období, v tomto prípade medzivojnového obdobia (1918-39). Táto tabuľka má tri charakteristické rozmery: politický, sociálno-ekonomický a vedecko-technologický. Časové tabuľky, rovnako ako učebné osnovy a učebnice, sú výsledkom nevyhnutného procesu selekcie a odzrkadľujú stanoviská a názory jeho autorov. Je dosť možné, že keby bola táto tabuľka zostavená z perspektívy strednej Európy, škandinávskych krajín alebo Ruskej federácie, niektoré body by obišla, iné by pridala a na niektoré by položila väčší dôraz.

Do tejto príručky sme ju zaradili najmä na ilustráciu. Dá sa použiť rôznymi spôsobmi. Po prvé, na každý stĺpec sa dá pozrieť z vertikálnej perspektívy, ktorá ukáže tempo zmien a vývoja za uvedené obdobie. Po druhé, ak k tabuľke priložíme podobný, možno o niečo detailnejší prehľad národnej histórie za rovnaké časové obdobie, naskytne sa nám horizontálna perspektíva, ktorá študentovi umožní dať udalosti a vývoj na domácej pôde do kontextu udalostí, ktoré sa odohrali v iných častiach Európy. Aby sme tento proces ešte ďalej upresnili, bolo potrebné zahrnúť niektoré udalosti a vývoj prebiehajúci mimo Európy, najmä v Spojených štátoch, čo odráža vzrastajúcu globalizáciu ekonomiky v tomto období. Po tretie, existuje tu priestor na odhalenie súvislostí medzi jednotlivými stĺpcami. Toto sa týka najmä vzťahov medzi politickým

a sociálno-ekonomickým hľadiskom, napr. rastúca politická nestabilita, najmä v nových demokraciách, keď hospodárstvo týchto krajín bolo zasiahnuté klesajúcimi cenami, stúpajúcou nezamestnanosťou, stratou úspor obyčajných ľudí a následným zavedením opatrení na sociálnu pomoc, ktoré mali obmedziť politické, ako aj hospodárske dôsledky klesajúcej priemyselnej produkcie a dlhodobej nezamestnanosti v tomto období.

Toto je príkladom toho, čo môžeme nazvať externe vytvorená časová tabuľka: môže to byť práca učiteľa, autora učebníc, historika alebo zostavovateľa internetovej stránky. Avšak, keď majú študenti prístup k vhodným referenčným materiálom a ak to dovoľujú učebné osnovy a časová dotácia hodín, potom treba do zostavovania takýchto tabuliek zainteresovať aj študentov. Tento proces študentom pomôže vybudovať si širší chronologický prehľad.

Pre študentov by bolo veľmi užitočné, keby sa takýto druh cvičenia uskutočňoval na konci každého tematického celku, obdobia alebo storočia. Aby študenti dokázali lepšie pochopiť 20. storočie ako celok, je potrebné, aby retrospektívne určili hlavné zmeny, ktoré nastali v každej z oblastí (t.j. politickej, sociálnej, hospodárskej, kultúrnej, technickej atď.), a to porovnaním Európy v roku 1900 a Európy v roku 1999 tak, že dokážu odpovedať na „veľké otázky“ typu: Konajú vlády v súčasnosti zodpovednejšie voči svojim voličom? Je bohatstvo rozdelené rovnomernejšie dnes než v minulosti? Cítia sa ľudia bezpečnejšie dnes ako v roku 1900? Sú ľudia v dnešnej dobe vzdelanejší? Je podstata práce a zamestnanosti iná, než tomu bolo v minulosti? Existuje viac rovnoprávnosti medzi pohlaviami? Akým spôsobom sa zmenili vzťahy napr. medzi severom a juhom alebo východom a západom, ak sa o zmene dá hovoriť?

### *Spoločné a rozdielne znaky*

Táto celá časť príručky sa zaoberá procesom porovnávania spoločných a rozdielných črt toho, čo sa dialo v rôznych častiach Európy v 20. storočí. Avšak prax na mnohých hodinách dejepisu môže byť iná, keď vezmeme do úvahy obmedzenia a prekážky, o ktorých sme už hovorili. Rovnako treba podčiarknuť, že učitelia dejepisu musia o uvedených príkladoch, ktoré sa rozhodnú použiť, rozmyšľať strategicky.

Súčasťou strategického myslenia bude aj úvaha o tom, aké učebné materiály sú v daných podmienkach k dispozícii. Je tiež pravdepodobné, že v mnohých prípadoch sa základom na porovnanie stane národná história, teda porovnanie diania v národnej histórii v danom časovom úseku s dianím v inej krajine resp. krajinách v rámci konkrétneho regiónu, ako napr. Balkán, Pobaltie, stredná Európa atď. Ďalej by som rád navrhol, aby sa ďalším bodom strategického myslenia stala pedagogická stránka. Učiteľ dejepisu má naučiť študentov, ako kriticky hodnotiť dôkazový materiál (t.j. primárny a sekundárny), ako určovať perspektívy a predpoklady, ako rozpoznať, že historici interpretujú dôkazový materiál a neodhaľujú historické pravdy. Dôraz na tieto úlohy učiteľa sa kladie v celej tejto knihe. Komparatívne pracovné postupy sú dôležitým nástrojom na to, aby sme študentov naučili správne chápať históriu a rozvíjali u nich historické myslenie. Odporúčam, aby sa pri výbere tém, pri vyučovaní ktorých učiteľ uplatní komparatívne pracovné postupy, uprednostnili tie, pri ktorých môžu študenti pochybovať o svojich vlastných záveroch a možno aj o záveroch v učebniciach a môžu sa tak oboznámiť s čiernymi miestami v histórii svojej vlastnej krajiny.

Mnoho učebníc dejín 20. storočia napríklad obsahuje kapitolu o fašizme. Fašizmus sa obyčajne vysvetľuje ako fenomén, ktorý sa objavil v Taliansku po prvej svetovej vojne a ktorý sa neskôr rozvinul v mierne odlišnej forme ako národný socializmus v Nemecku. Preberanie tejto témy sa môže dotknúť aj porovnania medzi vývojom v Taliansku a Nemecku, ktoré odzrkadľuje rozdielných vodcov a rozdielne okolnosti v týchto krajinách. Zriedkavejšie sa objavujú učebnice alebo učebné osnovy, ktoré ponúkajú priestor, kde by študenti mohli:

- porovnať fašistické diktatúry v Európe s inými formami diktatúry (autoritárske, konzervatívne, marxistické, monarchistické, vojenské), ktoré sa v medzivojnových rokoch objavili inde v Európe;
- preštudovať nástup fašistických hnutí a strán v iných krajinách Európy, ba aj v rozvinutejších demokraciách, a zhodnotiť ich úlohu v druhej svetovej vojne počas nemeckej okupácie;
- preskúmať to, prečo podobné podmienky v niektorých iných krajinách nevedli k vzniku fašistických hnutí, alebo prečo objavujúce sa hnutia nedokázali zmobilizovať dostatočnú podporu na uchvátenie moci;
- zaoberať tým, prečo sa na konci 20. storočia znova objavili politické strany s fašistickým programom.

Príklad na vyučovanie tematického celku o fašizme v Európe je uvedený v **Tabuľke 3** na konci tejto kapitoly. Mnohé ďalšie tematické okruhy, ktoré sú zastúpené v mnohých učebniciach, by sa tiež dali vyučovať podobným spôsobom. Sú to témy:

- holokaust a židovská otázka, Rómovia, Moslimovia a iné etnické, národnostné a náboženské menšiny v Európe;
- spolupráca počas vojny;
- vojnové zločiny;
- zaobchádzanie s kolonizovanými a okupovanými národmi;
- vyst'ahovalectvo a prisťahovalectvo;
- politická emancipácia žien atď.;
- problematika ľudských práv.

Všetky horeuvedené okruhy a témy poskytujú študentovi priestor, aby sa snažil nájsť odpoveď na túto všeobecnú otázku: bol daný fenomén jedinečným pre túto krajinu v danom časovom období alebo je to príklad rozsiahlejšieho javu, ktorý sa dá v rôznej podobe nájsť v celej Európe v danom období ako aj následne po jeho skončení?

## **Sledovanie vývojevej línie väčšieho súčasného európskeho problému**

Väčšina študentov je zvyknutá, že vyučovanie dejín 20. storočia sa začína rokom 1900 (alebo 1914, ak sa učebné osnovy sústreďujú na „krátke 20. storočie“, ako sa toto obdobie niekedy označuje) a postupne sa dostávajú k prítomnosti v priebehu jedného alebo dvoch rokov počas štúdia vo vyšších ročníkoch strednej školy. Niekedy študenti preberajú dejiny 20. storočia aj v nižších ročníkoch strednej školy a potom sa k nemu vrátia vo vyšších ročníkoch podrobnejšie. V oboch prípadoch je najčastejší chronologický spôsob výučby.

Tento spôsob výučby je do istej miery založený na predpoklade, že keď študenti preberú udalosti v krajine X, povedzme v roku 1989, potom si túto udalosť dajú do súvisu s udalosťami, ktoré sa v krajine X (ba aj v iných krajinách) stali roku 1918, 1878 a dokonca aj s udalosťami zo 16. storočia. V praxi však platí, že niektorí študenti vedia dať jednotlivé udalosti do súvisu, ale väčšina to bez pomoci učiteľa dejepisu nedokáže.

Študenti získavajú najviac informácií o súčasných konfliktoch a problémoch z masmédií, najmä z televízie, ktoré si potom so sebou prinášajú aj na hodiny dejepisu. Televízne a rozhlasové spravodajstvo je zväčša ahistorické. Väčšina spravodajcov sa len veľmi zriedka odváži dať súčasný problém do súvisu s udalosťami, ktoré sa stali v dávnejšej minulosti. Nerobia to ani vtedy, keď kolektívna pamäť ľudí na tieto udalosti ovplyvnila súčasné vnímanie a počiny a dokonca ani keď minulé rozhodnutia vytvorili podmienky, ktoré dnes znova vyvolali daný problém alebo konflikt. Tieto konflikty väčšinou vysvetľujú v rozpätí šiestich mesiacov,

nanajvyš jedného alebo dvoch rokov. Novinári, ktorí sa do daného problému snažia vniesť historickú perspektívu, nemajú úspech a rýchlo musia prejsť do prítomnosti.

Keďže sa väčšina mladých ľudí dozvedá o súčasných problémoch a udalostiach v takomto prostredí, je potrebné ich zorientovať v danej problematike, nájsť korene súčasných problémov, takpovediac „rozuzliť zápletku“. Je tiež dôležité, aby tento proces bral do úvahy paralelný vývoj a podmienky, ktoré mohli formovať a ovplyvniť smerovanie, ktorým sa problematika a vývoj mohli uberať.

**Tabuľka 4** na konci tejto kapitoly ponúka jeden príklad takéhoto spôsobu výučby na príklade rozpadu Sovietskeho zväzu. Tento príklad sme vybrali z dvoch hlavných dôvodov. Po prvé preto, lebo je veľmi dobrým príkladom toho, ako môže kríza niekedy nadobudnúť rýchly spád. Po druhé preto, lebo to ukazuje, že pri niektorých súčasných udalostiach je veľmi ťažké jednoznačne určiť ich jednotlivé príčiny a poradie ich dôležitosti. Namiesto toho sa neustále vynárajú nové príčiny, ktoré najrôznejšie vplývajú na vývoj situácie „logikou“, ktorú je možné pochopiť len z historického nadhľadu. Súčasní historici to veľmi dobre poznajú, ale v učebniciach dejepisu sa to často zastiera.

## Skúmanie „kľúčových“ historických otázok a záhad

Keď sme sa v tejto kapitole zaoberali otázkou, akým spôsobom sa dá u študentov budovať ucelený prehľad storočia, predložili sme návrh, že jednou z možností je ich viesť k tomu, aby sa naučili určovať hlavné zmeny, ktoré nastali za posledných 100 rokov. Naznačili sme, že najlepším spôsobom je sústrediť sa na niektoré kľúčové otázky týkajúce sa kontinuity a zmeny. Napr.: Zväčšujú alebo znižujú sa rozdiely medzi chudobnými a bohatými v priebehu 20. storočia? Môžu sa ľudia v súčasnosti vo svojom živote slobodnejšie rozhodovať ako v minulosti? Zaoberá sa dnes s politickými utečencami lepšie ako v roku 1900? Tieto otázky by sa mohli nazvať kľúčovými, lebo sa zameriavajú na kvalitu ľudského života: to je na životnú úroveň, ľudské práva, zmeny v živote ľudí, zaoberá sa s nimi zo strany moci a úradov. Takéto otázky vytvárajú priestor na širšie porovnávacie štúdie v čase i v priestore (hovoríme teda o vertikálnej a horizontálnej perspektíve). Tieto otázky sú formulované tak, aby študenta podnietili skúmať širšie vývojové prvky a trendy v rámci Európy resp. istého regiónu. Študent sa však zároveň môže venovať aj štúdiu „konkrétostí“ ako aj „všeobecností“, napríklad poznávaním miestnej komunity alebo svojej vlastnej rodiny v rámci študentských prác o histórii, tak ako ju zachytili z rozprávania priamych svedkov udalostí.

Dôraz na kľúčové otázky sa nemusí obmedziť iba na štúdium vývojových prvkov a trendov; táto metodika sa dá rovnako aplikovať na jednotlivé obdobia, udalosti, témy a okruhy. Jeden typ otázok, ktorý sa tu dá veľmi plodne využiť, sa sústreďuje na historické záhady a problémy. Napríklad:

- prečo regionálny konflikt medzi Rakúskom a Srbskom z roku 1914 tak rýchlo prerástol do vojny, ktorá zachvátila väčšinu Európy a neskôr Turecko, stredný Východ a časti Afriky, a nakoniec viedla aj k účasti Japonska a Spojených štátov?
- prečo v 20. a 30. rokoch zanikla demokracia v mnohých európskych štátoch?
- prečo francúzska vláda nevyužila svoju vojenskú prevahu na to, aby Nemecku zabránila remilitarizovať Porýnie v roku 1936?
- prečo Sovietsky zväz podpísal pakt o vzájomnom neútočení s Nemeckom v auguste 1939, keď už v tom období boli dobre známe Hitlerove agresívne plány voči Sovietskemu zväzu z jeho knihy *Mein Kampf*, ako aj z jeho prejavov z 30. rokov?
- prečo Hitler veril, že útok na Poľsko nepovedie k vojne s Britániou a Francúzskom?
- prečo sa Hitler po úspešnej a rýchlej porážke Holandska, Belgicka a nakoniec Francúzska v máji 1940 rozhodol viesť Operáciu Barbarossa proti Sovietskemu zväzu a nezameral sa na inváziu Británie, čím by dokončil ovládnutie západného sveta?

- čo spôsobilo rýchly rozpad fungujúcej vojnovkej aliancie medzi Spojenými štátmi, Veľkou Britániou a Sovietskym zväzom, čo bolo napokon jedným z krokov na ceste k studenej vojne?
- prečo mnohé Európske krajiny schválili novú legislatívu zavádzajúcu všeobecné volebné právo pre ženy práve počas dvoch krátkych časových úsekov 20. storočia: v rokoch 1918-21 a v rokoch 1944-52?
- prečo začali všetky kolónie požadovať samostatnosť od európskych koloniálnych mocností v približne rovnakom čase?
- čo zapríčinilo taký rýchly pád mnohých komunistických vlád v strednej a východnej Európe v roku 1989?

Všetky uvedené otázky majú niečo spoločné. Zameriavajú sa na činy a rozhodnutia, ktoré sa v danej chvíli, resp. dnes s odstupom času zdajú, že ľudí buď prekvapili rýchlosťou akou sa odohrali alebo že na základe predchádzajúceho vývoja očakávali úplne inú reakciu alebo rozhodnutie. Tiež aj preto, že následky týchto udalostí sú významnejšie a ďalekosiahlejšie, ako sa v tom čase očakávalo. V iných príkladoch sa otázky tohto typu zameriavajú na správanie, ktoré bolo bezcharakterné, anomálne alebo pochybné.

Záhady, problémy, nezodpovedané otázky, anomálie a hádanky sú často stredobodom práce historika, najmä vtedy, ak sa zaoberá udalosťami resp. vývojom, kde má k dispozícii dostatočné množstvo prameňov. Na tomto mieste nechcem tvrdiť, že by študenti mali objavovať a skúmať nové záhady a anomálie (hoci niekedy môže byť aj takýto prístup plodným zázemím pri štúdiu dejín mesta či obce alebo pri projektoch vychádzajúcich z rozhovorov s priamymi svedkami udalostí). Existuje teda množstvo dobrých dôvodov na to, aby sa štandardné učebné postupy vo vyučovaní histórie 20. storočia dopĺňali niektorými dobre zdokumentovanými historickými „záhadami“. Prečo?

Po prvé, historické záhady takéhoto druhu sú zaujímavé a podnetné. Častokrát sa viažu na istý kľúčový „zlom“ v histórii istej udalosti alebo vývoja. Niekedy sa vynárajú otázky, na ktoré chcú študenti nájsť odpoveď, ale boja sa tieto otázky položiť, aby nevyzerali hlúpo.

Po druhé, študentov stavajú do úlohy historického detektíva. To znamená, že:

- musia hľadať motívy konania zainteresovaných ľudí;
- musia hľadať dodatočný dôkazový materiál z iných zdrojov;
- musia zistiť, či nový dôkazový materiál, ktorý našli, sa zhoduje s ostatným pramenným materiálom, ktorý majú k dispozícii;
- musia hľadať rozhodujúce momenty, činy alebo udalosti, ktoré boli spúšťou pre nasledujúci vývoj udalostí.

Toto študentom poskytuje možnosť, aby prakticky uplatnili zručnosti a pracovné postupy, ktoré si osvojili a tiež, aby ukázali, že rozumejú histórii. Tým chcem povedať, že väčšina študentov prostredníctvom tej či onej pracovnej metódy môže študovať tematický celok, zapamätať si chronologickú postupnosť udalostí, ako aj vymenovať hlavné príčiny a následky. Na druhej strane, historicky myslieť znamená, že študenti musia nájsť zmysel nielen toho, čo študujú, ale musia vedieť zdôvodniť aj to, aký zmysel mali konkrétne činy a rozhodnutia jednak pre zainteresovaných ľudí, ktorí o daných záležitostiach rozhodovali, a jednak pre ľudí, ktorých dané činy a rozhodnutia ovplyvnili.

Po tretie, práca s historickými polemickými otázkami núti študentov uvažovať o zdanlivej nevyhnutnosti a neodvratnosti vývoja udalostí, ako sa to často prezentuje v učebnicovom výklade zostavenom z historického nadhľadu. Študenti tak pochopia, že v danom čase sa ľudia museli rozhodovať na základe neúplných a často nepravdivých informácií. Snažili sa jednoducho odhadnúť, čo urobia iní. Niekedy zas „hrali o čas“, aby sa dostali do lepšej pozície pri rozhodovaní. Študenti takýmto spôsobom tiež pochopia, že ľudia sa niekedy rozhodovali z emocionálnych a nie logických dôvodov.

Po štvrté, ak má učiteľ len veľmi malý priestor na zavedenie európskeho rozmeru do vyučovania dejepisu, potom práve historické záhady môžu byť užitočným prostriedkom na uplatnenie týchto zmien. Vezmime si výklad druhej svetovej vojny v učebniciach dejepisu. Niektoré učebnice sa väčšinou sústreďujú hlavne na chronologický prehľad, začínajúc remilitarizáciou Porýnia a anšlusom v druhej polovici 30. rokov, končiac zhodením atómových bômb na Hirošimu a Nagasaki v auguste 1945 a následnou bezpodmienečnou kapituláciou Japonska. Táto metóda zvyčajne zahŕňa aj výklad príčin vojny, ako aj jej dôsledkov.

Iný dosť obvyklý spôsob výučby druhej svetovej vojny sa zameriava na množstvo širších tém (každá z nich sa môže a nemusí vyučovať chronologicky), napr. vojna v západnej Európe, východný front, vojenská kampaň v severnej Afrike, vojna v kontexte národných dejín, holokaust, totálna vojna a jej dopad na civilné obyvateľstvo, ženy a vojna, mier a obnova európskeho kontinentu. Preberanie druhej svetovej vojny z hľadiska Európy ako celku je pravdepodobne nad rámec mnohých učebných osnov a učebníc. Tie spravidla ponúkajú iba pohľad na vojnu prevažne z hľadiska národných dejín s malým množstvom ilustračného materiálu, ktorý sa zameriava na ostatných hlavných protagonistov vojny. Kde je však priestor na zavedenie celoeurópskej perspektívy obmedzený, tam môžu byť veľmi dôležitým prvkom štyri vyššie uvedené udalosti resp. kľúčové otázky týkajúce sa vojny (a mnohé im podobné), na ktoré sa učiteľia môžu pri výučbe zamerať, keďže sa považujú za zlomové body vo vývoji druhej svetovej vojny.

Príručka obsahuje aj ilustračný materiál o príčinách studenej vojny, ktoré sa spolu s učebnicou a ďalšími prameňmi, ktoré má študent k dispozícii, dajú použiť pri odpovediach na otázku: čo spôsobilo rýchly rozpad fungujúcej vojnovnej aliancie medzi Spojenými štátmi, Veľkou Britániou a Sovietskym zväzom? (Pozri **Tabuľku 5** a **Tabuľku 6** na konci tejto kapitoly, ktoré sa týkajú spomínanej problematiky). Uvedený materiál má ukázať, že:

- vzájomná nedôvera medzi bývalými spojencami, ktorá bola v roku 1945 zjavná, má svoje korene v udalostiach a vývoji, ktorý sa odohral dávno pred vypuknutím druhej svetovej vojny;
- vzájomná nedôvera pretrvávala počas celej vojny;
- správanie spojencov voči sebe často odzrkadľovalo ich neschopnosť (alebo neochotu) rozlišovať činy podmienené ich ideologickým stanoviskom a činy podmienené vážnejšími obavami, ktoré sa do veľkej miery spájali s potrebou prežiť a potrebou poraziť spoločného nepriateľa;
- i keď sa Sovietsky zväz aj Spojené štáty zoberali opatreniami, aby sa nedali zatiahnuť do tretej svetovej vojny potenciálne hroziacej zo sporov o strednú Európu, porážka Nemecka znamenala, že obe strany videli svojho partnera ako najpravdepodobnejšieho nepriateľa, keby konflikt podobného druhu vypukol;
- postupom času historici prichádzajú na to, že americké monopolné vlastníctvo atómovej bomby v období rokov 1945-49 malo negatívny dopad na vzťahy medzi bývalými spojencami;
- osobné vlastnosti kľúčových postáv a zmeny, ktoré sa v tom čase udiali (najmä nástup Trumana po Rooseveltovi) tiež ovplyvnili ďalší vývoj.

Pre študentov prikladáme niektoré otázky, ktoré vychádzajú z týchto námetov.

Avšak prv než študenti začnú analyzovať kľúčové otázky a historické záhady, bude možno potrebné predstaviť isté študijné aktivity, ktoré im ozrejmi a priblížia dané udalosti a problematiku. Niektoré časti v ďalších kapitolách príručky ponúkajú v tejto oblasti možnosti, najmä použitie ukážok z televíznych dokumentárnych filmov, dobových novinových článkov, karikatúr a plagátov. V prípade studenej vojny môže byť dobrým východiskovým bodom to, že študenti zhodnotia, ako spojenci posudzovali jeden druhého pred, počas a po druhej svetovej vojne vo svetle propagandistických plagátov a karikatúr. Napríklad v čase podpísania paktu



Molotov-Ribbentrop v Spojených štátoch a Veľkej Británii hodnotili Stalina ako diktátora podobného Hitlerovi alebo Mussolinimu, počas vojny sa naňho pozerali ako na „strýčka Jozefa“ (Uncle Joe), ale v roku 1946 už ako na muža spoza „železnej opony“.

## Hľadanie medzinárodných väzieb a súvislostí.

Toto je dôležitý aspekt vo vyučovaní európskej histórie každého obdobia, najmä však vo vyučovaní moderných dejín. Niektoré témy európskych a svetových dejín sa na tento účel priam núkajú. Napr. hospodárska kríza 30. rokov, nástup nacionálnych hnutí v Európe v 20. a potom znova v 80. rokoch, nástup štátom podporovaného terorizmu koncom 60. rokov, svetová ropná kríza zo začiatku 70. rokov, reťazec revolúcií v strednej a východnej Európe, ktoré začali v roku 1989 atď.

Na každom z uvedených príkladov vidíme, ako sa zabehnuté politické a hospodárske väzby (politické aliancie, obchod, hospodárska spolupráca a financie) stávajú kanálmi, cez ktoré sa problém alebo kríza v jednej krajine resp. regióne prenáša, zosilnieva, kulminuje a späťne spôsobuje nové problémy a napätia. Ale zároveň vidíme aj to, ako podmienky v tej ktorej krajine vplývajú na riešenie danej krízy. Hoci sa každá z horeuvedených udalostí a vývojových tém dá preberať (a často aj preberá) z hľadiska vývoja národných dejín, bez použitia komparatívnej metódy a medzinárodnej perspektívy študenti len veľmi ťažko pochopia, ako dané udalosti a vývoj obmedzili priestor vlád jednotlivých krajín na slobodné rozhodovanie a politické manévrovanie.

Na druhej strane je pre študentov dosť ťažké nájsť a určiť rozličné väzby, ako aj pochopiť ich relatívny význam, najmä keď sa nejedná o priamočiare príčinné väzby. Ich vzájomné prepojenie je dosť abstraktným pojmom, ktorý je veľmi ťažké pochopiť aj vtedy, keď máme pred sebou jeho konkrétny príklad, najmä ak je to príklad z hospodárskych dejín. Rovnako ako pri metodike štúdia kľúčových otázok a historických záhad, aj tu je dôležité, aby bola preberaná látka pre študentov hmatateľnejšia a zrozumiteľnejšia. Toto sa dá dosiahnuť podrobnejším štúdiom jednej konkrétnej udalosti, ktorá sa odohrala v danom období v krajine, meste alebo regióne, kde študent býva. Alebo sa to dá dosiahnuť rozborom udalosti, ktorá je ešte stále v živej pamäti ľudí, a pripomína im konkrétnu politickú alebo hospodársku krízu. Napr. téma akou je hospodárska kríza, je plná silných obrazov: dlhé zástupy nezamestnaných, vývarovne pre chudobných, zatvorené banky, spustené továrne, príbehy ľudí, ktorí počas krachu na burze stratili všetky svoje úspory, prerie v stredozápadnej Amerike meniace sa na prašnú krajinu, politické demonštrácie a pochody v uliciach. Takéto témy však kladú pred učiteľa dejepisu prinajmenšom dva pedagogické problémy.

Po prvé, ako vysvetliť študentom procesy, ktorými daný problém alebo kríza v danom časovom období vznikala. Toto môže byť veľmi ťažké, najmä pri preberaní hospodárskych problémov, keďže majú svoju vlastnú logiku, ktorú treba pochopiť. Rovnaké pravidlo však platí aj pre niektoré politické krízy. Toto si od učiteľa vyžaduje, aby našiel spôsob, akým zainteresovať študentov do diagnostického procesu. Jedným zo spôsobov na dosiahnutie tohto cieľa môže byť zúženie záujmu na jediný skutočný alebo hypotetický príklad, alebo prípad. Napr. **Tabuľka 7** na konci tejto kapitoly ukazuje, čo by sa mohlo stať v jednej fiktívnej spoločnosti na výrobu rádii koncom 20. a začiatkom 30. rokov, keď sa začali dôsledky hospodárskej krízy v Spojených štátoch prejavovať aj na živote obyčajných ľudí.

Druhým pedagogickým problémom je študentom ukázať, ako môže miestny alebo národný problém prerásť do problému svetového. Jednou z možností je zostaviť graf alebo postupový diagram na vysvetlenie vzniku celosvetovej krízy a jej súvislostí tak, ako sme to demonštrovali v **Tabuľke 8** na konci tejto kapitoly. Rovnaký postup sa dá uplatniť pri preberaní regionálnych, národných aj miestnych problémov.

## Tabuľka 2: Časový prehľad európskych dejín v období rokov 1918-39

### Politický rozmer

1918

Brestlitovský mier, Rusko uznalo nezávislosť Fínska, Lotyšska, Litvy, Estónska a Ukrajiny.  
Ruská občianska vojna.  
Revolúcie v Mníchove, Berlíne a vo Viedni.  
Vznik Československa a Maďarska.  
Vznik Kráľovstva Srbov, Chorvátov a Slovincov (neskoršia Juhoslávia).  
Prímerie na západnom fronte.

1919

Vyhlasenie nezávislej Poľskej republiky.  
Do Paríža bola zvolaná mierová konferencia, aby vyčíslila reparácie a vytýčila nové hranice európskych štátov. Mierové zmluvy – Versailleská (s Nemeckom), Saint-Germain (s Rakúskom) a Neuilly (s Bulharskom).

Vznik Talianskej fašistickej strany.

1920

Trianonská mierová zmluva (s Maďarskom).  
Severská mierová zmluva (s Tureckom).  
Koniec ruskej občianskej vojny. Víťazstvo Bolševikov.

Vznik Spoločenosti národov.

Grécko – turecká vojna.

1921

Hranice medzi Ruskom a Poľskom boli definitívne vytýčené.  
Hitler sa stal vodcom Národno-socialistickej strany v Nemecku.

### Veda a technika

1918-21

Chrápková epidémia, ktorá sa rozšírila po celom svete, si vyžiadala milióny životov.  
Počet európskych prístahovalcov do Spojených štátov začal výrazne klesať oproti počtom pred vojny. Pohyb populácie sa zväčša obmedzoval na pohyb v rámci európskeho kontinentu a nie mimo neho.  
Niektoré európske krajiny pristúpili k regulácii zamestnanosti a pracovných podmienok; napr. Francúzsko, Holandsko a Španielsko zaviedli osem-hodinový pracovný čas.

1919

Alcock a Brown uskutočnili prvý nonstop prelet ponad Atlantický oceán.

1920

Edwin Hubble zistil, že kozmos sa rozširuje. Vedci formulovali chromozómovú teóriu dedičnosti.

(tabuľka pokračuje)

## Tabuľka 2: Časový prehľad európskej histórie v období rokov 1918-39

### Politický rozmer

1922

Taliani fašisti uskutočnili pochod na Rím. Kráľ poveril Mussoliniho zostavením vlády. Vznik Sovietskeho zväzu. Turecká armáda porazila grécke jednotky pri Smyrne.

1923

Keďže Nemecko neplatilo reparácie, Francúzsko a Belgicko pristúpili k okupácii Porúria, hospodárskeho centra krajiny. Politické nepokoje v Nemecku. Štrajk v Porúri na protest proti okupácii. Francúzsko-belgická intervencia sa skončila neúspešne.

Hitlerov neúspešný puč v Mníchove.

Kemal Atatürk a predstaviteľia tureckého národného hnutia zrušili sultanát a nahradili ho moderným republikánskym režimom. Začali vyjednávať o novej mierovej zmluve (Lausannská mierová zmluva).

Generál Primo de Rivera ustanovil vojenskú diktatúru v Španielsku.

1924

Stalin sa počas Leninovej choroby stáva generálnym tajomníkom Komunistickej strany. Po Leninovej smrti Stalin postupne prebral moc v krajine.

Albánsko a Grécko sa stali republikami.

1925

Locarno: Nemecko, Francúzsko a Belgicko podpísali dohody o medzinárodných zárukách nemeckých západných hraníc, ktoré mali garantovať Veľká Británia a Taliansko. Francúzsko prisľúbilo brániť Belgicko, Poľsko, a Československo v prípade, že ich napadne Nemecko.

### Sociálno-ekonomický rozmer

Začiatkom 20. rokov dramaticky poklesli ceny potravín a surovín, čo vážne zasiahlo najmä poľnohospodárstvo v celej Európe. Kríza sa najviac dotkla krajín strednej a východnej Európy vrátane ZSSR, ktoré začali zatvárať hranice pred obchodom. Kríza vážne zasiahla aj Nemecko, ktoré tak muselo znášať dôsledky prudko rastúcej inflácie a úplného ochromenia hospodárstva.

Vo väčšine európskych krajín nastupuje hospodárska recesia v prvej polovici 20. rokov, čoho sprievodným znakom je narastajúca nezamestnanosť.

Po roku 1924 sa hospodárska situácia v Európe

stabilizovala, hoci miera nezamestnanosti sa stále polybovala na hranici 15%. V škandinávskych krajinách bola situácia ešte o niečo horšia.

1925-28

V roku 1925 v Británii a v Nemecku obnovili zlatý štandard meny.

### Veda a technika

1922

Začiatok rozhlasového vysielania. Herbert Kalmus vynášiel technologický postup na výrobu farebného filmu.

1924

Leitz vyrobil prvú 35 mm kameru Leica.

(tabuľka pokračuje)

## Tabuľka 2: Časový prehľad európskej histórie v období rokov 1918-39

### Politický rozmer

1926

V Poľsku sa uskutočnil vojenský prevrat, ktorý viedol k zániku demokratickej vlády. Marsál Piłsudski uchvátil moc.

Vojenský prevrat v Portugalsku. Všeobecný štrajk v Británii.

### Veda a technika

1926

V roku 1926 uviedli prvý nemý film so synchronizovaným hudobným zvukovým záznamom pod názvom *Don Juan*.

John Logie Baird predstavil fungujúci televízny systém.

1927

Werner Heisenberg formuloval princíp neurčitosti v atómovej fyzike.

Do kín uviedli prvý hovorený film *The Jazz Singer*.

Georges Lemaître formuloval teóriu veľkého tresku o vzniku vesmíru.

1928

Erwin Schrödinger založil nový vedný odbor - vlnovú mechaniku.

Alexander Fleming objavil antibiotické vlastnosti penicilínovej plesne.

Zworykin sa dal patentovať prvý farebný televízny systém.

V roku 1928 Stalin zaviedol v Sovietskom zväze prvý päťročný hospodársky plán v roku 1928.

1929

Z Kráľovstva Srbov, Chorvátov a Slovincov vznikla Juhoslávia, kráľovsáj diktatúra. Francúzi začali budovať Maginotovu líniu.

1930

Kráľ Karol II. sa vrátil do Rumunska.

V sovietskom Rusku začala násilná kolektivizácia poľnohospodárskej pôdy.

1931

Vzniklo Britské spoločenstvo národov (Commonwealth).

V Španielsku bola vyhlásená republika.

1932

V Portugalsku sa stal predsedom vlády António Salazar.

1929-39

Krach na newyorskej burze („čierny štvrtok“ 24.10. „čierny utorok“ 29.10.1929). V 20. rokoch rástla ekonomika USA prudkým tempom. Do roku 1929 sa USA stali najväčším priemyselným producentom na svete, napr. v tomto období USA priemerne vyrobili 4,5 milióna áut ročne, zatiaľ čo Nemecko, Británia a Francúzsko spolu vyrobili iba 0,5 milióna. Krajina zažívala spotrebiteľský boom založený na pôžičkách.

Európske krajiny, ktoré bojovali v prvej svetovej vojne si od amerických bánk požičiavali prostriedky na obnovu vojnou zničeného hospodárstva. Po krachu na newyorskej burze sa pôžičky zastavili, podniky začali bankrotovať a počty nezamestnaných začali stúpať.

1930

Frank Whittle si dal patentovať tryskový motor. Vedci objavili planétu Pluto.

1931

V roku 1931 vznikla nová vedná disciplína rádioastronómia.

1932

V Holandsku dokončili vysušanie oblasti Zuider Zee.

(tabuľka pokračuje)

## Tabuľka 2: Časový prehľad európskej histórie v období rokov 1918-39

### Politický rozmer

1933

Adolf Hitler sa po úspešných voľbách stal nemeckým kancelárom.

Kancelár Dollfuss sa stal diktátorom v Rakúsku.

1934

V Estónsku a na Litve bol nastolený diktátorský režim.

Hitler vykonal čistky v národno-socialistickej strane.

V Sovietskom zväze začali politické čistky.

1935

Mussolini kolonizoval Líbyu.

Sársko sa po plebiscite znova pripojilo k Nemecku.

V Nemecku boli vyhlásené rasistické protizidovské norimberské zákony.

1936

Nemecké jednotky obsadili demilitarizovanú zónu v Porýní.

V Grécku sa k moci dostal generál Metaxas, ktorý vyhlásil v krajine diktatúru.

Začala sa španielska občianska vojna.

1937

Nemecko a Taliansko poskytli generálovi Frankovi vojenskú pomoc.

1938

Nemecké jednotky začali okupáciu Rakúska – anšlus.

Nemecko anektovalo Sudety.

Krišťaľová noc; v Nemecku boli v priebehu noci vyplienené židovské obchody, podniky a synagógy.

### Veda a technika

V roku 1932 nemecké továrne vykazovali len približne 60% produkcie z roku 1928. V roku 1933 bolo 44%

práceschopných ľudí nezamestnaných. Ľudia sa

dostávali do zúfalej situácie, keď sa im minuli všetky

úspory a miestne obchody im odmietali predávať na

úver. Situácia v ostatnej Európe bola iba o niečo lepšia.

V Škandinávii bol nezamestnaný približne každý tretí

a v západnej Európe približne každý piaty práceschopný

človek. Vo väčšine krajín strednej a východnej Európy

bola situácia ešte horšia.

1930-39

Británia, škandinávske krajiny a Spojené štáty

v tomto období začali upúšťať od zlatého

štandardu. Ostatné európske krajiny nasledovali ich

príklad začiatkom 30. rokov.

V tomto období priemyselná produkcia v Sovietskom

zväze začala stúpať v porovnaní s ostatnými európskymi

krajinami. Sociálno-demokratické vlády v európskych

krajinách začali zavádzať hospodárske plánovanie.

Od polovice 30. rokov sa niektoré európske ekonomiky

začali rozvíjať rýchlejšie, napr. Nemecko alebo

Švédsko.

Na základe skúsenosti z predošlých piatich rokov začala

väčšina krajín budovať základy sociálneho štátu:

základné dôchodky pre starších občanov, systém

poistenia v nezamestnanosti, systém kompenzácií pri

pracovných úrazoch. Niektoré z uvedených programov

spadali do systému doplnkového poistenia, iné zas

financoval štát. Avšak súkromné formy charitatívnej

podpory robotníkov prevyšovali štátne formy podpory

až do 60. rokov.

1934

F. a I. Joliot-Curie vyvinuli umelú rádioaktivitu.

1935

V tomto roku bol zostrojený prvý radar, ktorý

dokázal určiť polohu a vzdialenosť lietadiel.

Charles Richter zostavil škálu na meranie sily zemetrasenia.

1936

Alan Turing vyvinul matematickú teóriu

výpočtovej techniky.

V tomto roku skonštruovali prvý prototyp

vrtníka.

1937

Whittle skonštruoval a otestoval prvý prototyp

tryskového motora.

V Amerike vynášli nylonové vlákno.

1938

Maďarský vynálezca L. Bíró vyrobil prvé

gulôčkové pero.

(tabuľka pokračuje)

## Tabuľka 2: Časový prehľad európskej histórie v období rokov 1918-39

### Politický rozmer

1939

Nemecko a Sovietsky zväz podpísali Pakt Ribbentrop-Molotov. Dohodli sa na rozdelení Poľska.  
 Nemecko obsadilo zvyšok Československa a anektovalo Memel v Litve.  
 Nacionalistické sily obsadili Barcelonu a Madrid.  
 Koniec španielskej občianskej vojny.  
 Taliansko napadlo Albánsko.  
 Hitler a Mussolini podpísali Oceľový pakt.  
 Nemecko napadlo Poľsko. Veľká Británia a Francúzsko vyhlásili Nemecku vojnu. Sovietske Rusko napadlo Poľsko, čím bolo Poľsko rozdelené medzi dve mocnosti.  
 Ruské jednotky napadli Fínsko.

### Sociálno-ekonomický rozmer

V tomto desaťročí sa ustálili populačné presuny z vidieckych oblastí do miest (v roku 1918 väčšina obyvateľstva rozvinutých priemyselných krajín už žila v mestách). Mestá sa však začali rapídne rozrastať až v 30. rokoch, keď sa budovali predmestské štvrte. Zároveň sa začali budovať železničné trate, ktoré spájali mestá s priľahlými oblasťami, čím uľahčili robotníkom dochádzanie do práce.

### Veda a technika

1939

Hahn a Strassman objavili štípenie atómu.  
 V Nemecku vzlietlo prvé tryskové lietadlo.

### **Tabuľka 3: Vyučovanie fašizmu komparatívnou metódou**

#### **Čo je fašizmus?**

Fašizmus je nová európska ideológia, neznáma pred rokom 1914. Propagovala nový, krajne nacionalistický autoritársky štát a „znovuzrodenie“ národa. Predkladala korporatívne spôsoby riešenia hospodárskych otázok. Kládla dôraz na romantické a mystické aspekty histórie. Jej hlavným cieľom bola masová mobilizácia spoločnosti. Zasaňovala takmer do každej sféry života. Túto ideológiu propagovali charizmatickí vodcovia.

#### **Na koho fašizmus apeloval?**

Na ľudí, ktorí boli na okraji spoločnosti, a ktorí sa cítili bezmocní pred neúprosnými ekonomickými silami a veľkými podnikmi. Apeloval na aj ľudí, ktorí sa cítili sklamaní a podvedení vládou, ktorí cítili potrebu sa organizovať, ktorí sa nazdávali, že násilie je legitímnym prostriedkom na dosiahnutie určitých cieľov, a aj na tých, ktorí chceli na politickú scénu priviesť novú generáciu politikov, ktorí neboli prepojení so starou elitou.

#### **Opätovný výskyt fašizmu v modernej Európe.**

Prečo sa v 20. storočí v niektorých krajinách znova objavujú pravicové neofašistické a neonacistické strany a hnutia? Hľadajte podobné a rozdielne znaky.

#### **Bol fašizmus populárny aj v iných krajinách?**

Strany fašistického typu sa okrem Talianska a Nemecka objavili v Rumunsku, Británii, Československu, Poľsku, Holandsku, Belgicku a Francúzsku. Väčšina z nich získala slabú podporu voličov. Niektoré z nich kolaborovali s okupačnými silami.

#### **Vznikli v Európe ďalšie fašistické štáty alebo diktatúry?**

Ďalší diktátori sa dostali k moci v 30. rokoch. Osvojili si isté znaky fašistického režimu. Boli to napr. Franco v Španielsku, Salazar v Portugalsku, Horthy v Maďarsku, Metaxas v Grécku, no ich režimy sa do istej miery líšia v stupni mobilizácie más.

### **TALIANSKO**

Korene politickej nestability a antiparlamentných nálad v Taliansku existovali už pred rokom 1914. V krajine vládla masová nespokojnosť s mierovým usporiadaním v roku 1919.

**1919-21: Hospodárske problémy** – vysoká nezamestnanosť (bývalí vojaci nemohli nájsť prácu), rastúca inflácia, hnev na ľudí, ktorí profitovali z vojny. **Politické a sociálne nepokoje.** Štrajky a *Biennio Rosso* (dva červené roky). **Politické slabiny systému** – korupcia, elitársky prístup, rozdiely medzi severom a juhom, rast nových malých strán v parlamentnom systéme. Ťažká udržateľnosť stabilnej vlády. Fašistická strana sa formovala v roku 1919 na princípoch ľavicovej politiky. Vo voľbách strana nezískala žiadne miesta v parlamente.

**1921-25:** Vo voľbách v roku 1921 fašisti získali 35 miest v parlamente. Príklon k pravicovej politike. Liberálni demokrati neboli schopní zostaviť stabilnú vládu. Nastalo mocenské vákuum. Socialisti vyhlásili všeobecný štrajk. Fašisti uskutočnili pochod na Rím. Kráľ odmietol vyhlásiť výnimočný stav, vláda podala demisiu a kráľ poveril Mussoliniho zostavením vlády. Fašisti presadili zmeny vo volebnom systéme. V roku 1924 fašisti získali 65% hlasov, čím dosiahli väčšinu v parlamente.

(tabuľka pokračuje)

**1925-39:** Zákaz ostatných politických strán. V Taliansku začala vládnuť jediná politická strana. Zákaz odborov. Zaviedol sa model nového „korporatívneho“ štátu. Po krátkom hospodárskom raste nastala stagnácia rastu hospodárstva, vystupňovaná krachom na newyorskej burze v roku 1929. V polovici 30. rokov bola priemerná mzda v Taliansku jedna z najnižších v Európe. V roku 1935 Taliansko zaútočilo na Etiópiu. V rokoch 1936-39 Taliansko poskytlo vojenskú pomoc gen. Francovi. V roku 1939 uzavrelo pakt s Hitlerom.

### NEMECKO

V roku 1918, keď bolo jasné, že sa blíži porážka, nemecký cisár abdikoval, do čela krajiny sa dostala občianska vláda, ktorá požiadala o prímerie. Neskôr mnohí Nemci považovali podmienky mierovej zmluvy za príliš tvrdé. Za tvrdé podmienky mierovej zmluvy a za porážku vo vojne vinili novú vládu a nie starý režim. Rana pod pás (Dolchstuss).

**1919-24:** Weimarská republika. **Hospodárske problémy:** hyperinflácia, prudký pokles hodnoty nemeckej marky. Ľudia dostávali pevne stanovené mzdy a dôchodky; kríza ťažko zasiahla bývalých vojakov, ako aj strednú triedu. V Mníchove a Berlíne vypukli ľavicové a pravicové **politické nepokoje**. **Politickému systému chýbala podpora niektorých častí spoločnosti.** V roku 1919 bola v Mníchove založená Národno-socialistická strana. V novembri 1923 sa národní socialisti neúspešne pokúsili o prevrat (mníchovský pivný puč).

**1924-29:** V tomto období sa obnovila hospodárska stabilita. Národní socialisti i naďalej zostali v tomto období relatívne nevýznamnou stranou. Vo voľbách v roku 1928 sa im podarilo získať menej ako 3% hlasov.

**1929-39:** Ich podpora však rapídne vzrastala so zhoršujúcou sa hospodárskou krízou, ktorú zapríčiniť krach na newyorskej burze v roku 1929. V roku 1932 bolo v Nemecku 6 miliónov nezamestnaných. Obavy, že k moci sa dostanú komunisti. V júli 1932 sa národno-socialistická strana stala najväčšou v ríšskom sneme.

V roku 1933 Hitler požiadal prezidenta o vypísanie nových parlamentných volieb v nádeji, že získa dostatočný počet hlasov na to, aby sa nemusel s nikým deliť o moc. Jeho hlavným cieľom bolo rozpustiť parlament na 4 roky, aby tak mohol obnoviť stabilitu v krajine. Nemecko sa postupne stalo štátom jednej strany. V roku 1933 Hitler prebral kontrolu nad odborovými organizáciami. V roku 1934 Hitler zlúčil svoju funkciu s úradom prezidenta. Armáda prisahala vernosť Hitlerovi.

**Cenzúra a čistky v zamestnaniach.** Kontrola mládežníckych organizácií, rasové prenasledovanie Židov, budovanie koncentračných táborov.

**Opätovný výskyt fašizmu v modernej Európe:** Prečo sa v 20. storočí v niektorých krajinách znova objavujú pravicové neofašistické a neonacistické strany a hnutia? Hľadajte podobné a rozdielne znaky.



## Tabuľka 4: Rozpad Sovietskeho zväzu – obrátená chronológia Udalosti v strednej a východnej Európe      Vývoj v Sovietskom zväze (1991-85)

### *Anatómia nevydareného puču:*

**December 1991:** Sovietsky zväz prestáva existovať. Rusko, Bielorusko a Ukrajina vytvárajú Spoločenstvo nezávislých štátov.

**25. december 1991:** Gorbačov rezignuje na funkciu prezidenta Sovietskeho zväzu.

**24. august 1991:** Gorbačov rezignuje na funkciu generálneho tajomníka a odporúča rozpustiť Ústredný výbor Komunistickej strany.

**22. august 1991:** Gorbačov sa vracia do Moskvy.

**21. august 1991:** Neúspešný puč, jeho organizátori sú zatknutí.

**20. august 1991:** Tisíce ľudí sa zhromažďujú na obranu Bieleho domu. Stavajú barikády. Niektorí vojaci dezertujú a prebiehajú na stranu vzbúrencov.

**19. august 1991:** Samozvaný Výbor pre výnimočný stav sa pokúša o prevrat. Skupina bývalých ministrov a Gorbačovových spolupracovníkov vyhlasuje, že Gorbačov ochorel. Na uliciach sa objavujú tanky a vojsko. Jel'cin tesne uniká väzeniu. Odchádza do budovy Ruského parlamentu (Biely dom). Jel'cin sa dištancuje od prevratu a stavia sa do čela spontánneho odboja proti pučistom, vyzýva na všeobecný štrajk a masovú podporu.

**18. august 1991:** Výbor pre výnimočný stav je na návšteve u Gorbačova počas jeho dovolenky v letovisku na Kryme. Gorbačov odmieta vyhlásiť výnimočný stav. Skupina pučistov izoluje Gorbačova v jeho vile.

### **Reforma a kríza**

**December 1990:** Sovietsky minister zahraničných vecí rezignuje na svoju funkciu z dôvodov „rastúcej diktatúry“.

**Jeseň 1990:** Gorbačov odstupuje od hospodárskych reforiem. Prijíma rozhodnutie rozpustiť prezidentskú radu a so zástancov tvrdej konzervatívnej línie (KGB, armáda a policajné sily) vytvára bezpečnostnú radu.

**Leto 1990:** Gorbačov a Jel'cin pracujú na „500-dňovom pláne“ na zavedenie trhového hospodárstva.

**Júl 1990:** Jel'cin vystupuje z Komunistickej strany. Helmut Kohl odchádza na stretnutie s Gorbačovom. Kohl súhlasí so znížením stavu nemeckého vojska, Gorbačov súhlasí s odchodom sovietskych vojsk z Východného Nemecka.

**Máj 1990:** Jel'cin sa stáva prezidentom Ruskej federácie.

**Marec 1990:** Gorbačov sa stáva prezidentom Sovietskeho zväzu.

**Február 1990:** 250 000 ľudí demonštruje v Moskve proti komunistickému režimu.

**Máj 1991:** Predstavitelia 15 republík rokujú o podpísaní novej zväzovej zmluvy.

**Apríl 1991:** Gruzínsko vyhlasuje samostatnosť.

**Koniec r. 1990:** Rokovanie medzi Gorbačovom a predstaviteľmi pobaltských republík končí na mŕtvom bode.

**3. október 1990:** Nemecko sa opätovne zjednocuje.

**Jeseň 1990:** Sovietske vedenie v pobaltských republikách zasahuje vojenskou silou, čím chce zastaviť dezintegráciu Sovietskeho zväzu.

**23. august 1990:** Východonemecká Ľudová snemovňa hlasuje za znovu zjednotenie Nemecka.

**18. marec 1990:** Voľby vo Východnom Nemecku vyhráva CDU.

**11. Marec 1990:** Litovský parlament vyhlasuje samostatnosť Litvy. Moskva odmieta uznať platnosť tejto deklarácie.

**Jar 1990:** Parlamentné voľby posilňujú v každej republike pozíciu nacionalistických hnutí.

**Začiatok roka 1990:** Z mnohých sovietskych republík sa ozývajú hlasy požadujúce samostatnosť, najsilnejšie zaznievajú z pobaltských republík.

**25. december 1989:** V Rumunsku sú odsúdení a popravení manželia Ceaușescovi.

**December 1989:** Pád komunistickej vlády v Československu.

**November 1989:** V Československu prebiehajú rozsiahle protikomunistické demonštrácie. Najvyšší východonemecký predstaviteľ Erich Honecker podáva demisiu. V bulharskej Komunistickej strane sa do čela vedenia Politbyra dostávajú predstavitelia reformného krídla.

**9. novembra 1989:** Pád Berlínskeho múru.

**Jeseň 1989:** Mladí východní Nemci masovo odchádzajú do Západného Nemecka cez Maďarsko a Rakúsko.

**August 1989:** V Poľsku nastupuje k moci nekomunistická vláda.

**August 1989:** Obyvatelia pobaltských republík vytvárajú živú reťaz ľudských tiel spájajúcu tieto tri krajiny. Takto si pripomínajú výročie podpísania paktu Molotov-Ribbentrop, na základe ktorého Sovietsky zväz anektoval ich krajiny.

**Jún 1989:** V Poľsku sa konajú slobodné voľby, úspešné pre Solidaritu.

**Máj 1989:** Maďarská vláda otvára hranice s Rakúskom.

**Apríl 1989:** V Tbilisi, hlavnom meste Gruzínska, sa konajú ľudové demonštrácie.

**Jar 1989:** Solidarita a poľská vláda dospeli k vzájomnej zhode. Solidarita sa opäť stáva legálnou.

**Jeseň 1988:** Estónsko deklaruje suverenitu ako autonómna republika (prvá zo sovietskych republík).

**Jeseň 1987:** V pobaltských republikách sa konajú rozsiahle demonštrácie.

V Zakavkazsku panuje konflikt medzi kresťanskými Arméncami a moslimskými Azerbajdžancami.

**Október 1989:** Gorbačov je na návšteve NDR pri príležitosti 40. výročia jej vzniku. Predstaviťov Východného Nemecka ubezpečil, že ZSSR nepoužije vojenskú silu na potlačenie prebiehajúcich reforiem.

Prezident Spojených štátov a prezident Sovietskeho zväzu oficiálne vyhlasujú koniec studenej vojny.

**Máj 1989:** V Moskve sa konajú demonštrácie na podporu Jelčina a radikálov.

**25. máj 1989:** V rámci politickej reformy je zriadený Zjazd ľudových poslancov ZSSR, z ktorého 2250 členov malo byť zvolených 750 poslancov vlastného Najvyššieho sovietu. Prevalu získavajú konzervatívci. Jelcin a radikáli sú vylúčení.

**Máj 1989:** Sovietske vedenie vysielalo do Gruzínska svoje jednotky na podporu komunistického vedenia.

**Február 1989:** Posledné sovietske jednotky opúšťajú Afganistan.

**December 1988:** Sovietsky zväz upúšťa od Brežnevovej doktríny. Gorbačov oznamuje na pôde OSN, že Sovietsky zväz zníži stav svojich ozbrojených síl.

**Máj 1988:** Sovietska armáda začína sťahovanie svojich vojsk z Afganistanu.

**December 1987:** Washington a Moskva podpisujú Zmluvu o likvidácii jadrových rakiet krátkeho a stredného doletu.

**Október 1987:** Medzi Jelčinom a Gorbačovom vzniká otvorený konflikt potom, ako Jelcin oznámil svoj úmysel rezignovať z politbyra. V priebehu celého roka 1987 sa objavujú hospodárske problémy. Stúpajúca inflácia, opatrenia na zefektívnenie štátnych podnikov sú neúspešné.

**Október 1986:** Na americko-sovietskej vrcholnej schôdzke v Reykjavíku Gorbačov navrhuje úplné jadrové odzbrojenie, ak Reagan stiahne rozsiahly výskumný program strategickej obrannej iniciatívy. Reagan tento návrh odmieta.

**Apríl 1986:** Výbuch jadrového reaktora v Černobyle. Sovietsky zväz, ale aj škandinávске a západoeurópske krajiny sú zasiahnuté rádioaktívnou sprasou. Výbuch jadrovej elektrárne znamená obrat k zhoršeniu sovietskeho hospodárstva. Gorbačov pristupuje k výmene dvoch tretín kľúčových činiteľov Komunistickej strany a zavádza ďalšie politické reformy.

**Apríl 1985:** Gorbačov vytyčuje pred Ústredným výborom hlavné body svojho programu *perestrojka* (reštrukturalizácia a reforma hospodárstva) a *glasnosť* (nové politické myslenie, väčšia politická otvorenosť).

**Marec 1985:** Michail Gorbačov je zvolený za Generálneho tajomníka Komunistickej strany.

V akej situácii nastúpil Gorbačov k moci?

- sovietske hospodárstvo bolo v kríze;
- Sovietsky zväz viedol ničivú vojnu v Afganistane;
- po nástupe Ronalda Reagana do funkcie prezidenta USA sa zastavilo uvoľňovanie vzťahov v studenej vojne a začalo sa nové obdobie pretekov v zbrojení medzi dvoma veľmocami;
- v strednej a východnej Európe výrazne rástla nespokojnosť s komunistickým režimom.

## **Tabuľka 5: Rozpad vojnej aliancie medzi Sovietskym zväzom, Spojenými štátmi a Veľkou Britániou a začiatok studenej vojny**

### **I. Korene vzájomnej nedôvery siahajú až do obdobia, keď:**

- spojenci po podpísaní prímeria v roku 1918 súhlasili, aby nemecké vojská okupovali východné a pobaltské oblasti;
- dohodové armády intervenovali v ruskej občianskej vojne v roku 1919 na strane „bielych“;
- bol Sovietsky zväz oddaný Leninovej myšlienke svetovej revolúcie;
- sa v 20. a 30. rokoch dostali do popredia ďalšie ideologické rozdiely a vzájomná nedôvera;
- Nemecko a Sovietsky zväz uzavreli pakt o neútočení z roku 1939;
- bol Stalin presvedčený, že jeho spojenci odďaľujú otvorenie druhého frontu na západe v nádeji, že tretia ríša a Sovietsky zväz sa navzájom zničia.

### **II. Sovietsky pohľad**

- Vedenie Sovietskeho zväzu sa obávalo o budúcu bezpečnosť svojej krajiny.
- Sovietsky zväz chcel zabezpečiť, aby krajiny s ním susediace mu boli buď priateľsky naklonené, resp. aby neboli pod vplyvom Spojených štátov.
- Sovietski lídri predpokladali, že prípadný nový útok na Sovietsky zväz sa bude viesť cez Poľsko a ďalšie stredo a východoeurópske krajiny.
- Sovietsky zväz pokladal konanie Spojených štátov po roku 1945 za agresívne, videl v ňom potenciálnu hrozbu a pokus o nastolenie svetovej politickej a hospodárskej prevahy.

### **III. Západný pohľad**

- Po roku 1945 mnoho obyvateľov Spojených štátov a západnej Európy považovalo rozširovanie komunizmu a sovietskeho vplyvu v strednej a východnej Európe, ako aj aktivity miestnych komunistických strán v západnej Európe za dôkaz rozpínavej politiky Sovietskeho zväzu a jeho pretrvávajúcej oddanosti myšlienke svetovej revolúcie. Ako odozvu na túto skutočnosť začali Spojené štáty presadzovať politiku zadržovania Sovietskeho zväzu (Containment), čo zostalo ich politikou až do konca 80. rokov.
- Spojené štáty považovali šírenie komunizmu po celom svete za ohrozenie svojich ekonomických záujmov, ako je napr. potreba zabezpečiť stále dodávky základných surovín, potreba udržať zahraničné trhy pre americké výrobky, ako aj potreba vyhnúť sa podobnej kríze, akej museli čeliť v medzivojnovom období.
- Sovietsko-americké vzťahy výrazne ovplyvnila aj skutočnosť, že Sovietsky zväz vlastnil atómovú bombu. Spojené štáty sa nazdávali, že prejde minimálne 20 rokov, pokiaľ Sovietsky zväz dobehne Spojené štáty v tejto oblasti a nie 5 rokov, ako to bolo v skutočnosti.

### **IV. Chronológia kľúčových udalostí 1943-1955**

- 1943: Od roku 1943 prebiehali napäté rozhovory medzi ZSSR a západnými spojencami o budúcnosti Poľska a okupácii Nemecka.
- 1944: Nemecké vojská zabili vo Varšavskom povstaní 300 000 Poliakov, zatiaľ čo sa Sovietska armáda, ktorá už bola v tom čase na území Poľska, nečinne prizerala.
- 1944-45: Sovietsky zväz bol vylúčený z účasti na okupácii Talianska a na procese rozkladu talianskeho impéria.
- Február 1945: Konferencia predstaviteľov Veľkej trojky v letovisku Jalta na Kryme. Spojenci sa dohodli na vymedzení okupačných zón.
- August 1945: Postupimská konferencia. Novozvolený prezident Truman oznámil svojim spojencom, že Spojené štáty vyvinuli atómovú bombu. Sovietsky zväz žiadal, aby mohol riadiť nemecké priemyselne vyspelé Porúrie a tiež sa chcel podieľať na okupácii Japonska. Spojené štáty odmietajú obe sovietske požiadavky. Západní spojenci pre seba žiadajú väčšie právomoci pri rozhodovaní o budúcnosti východnej Európy. Stalin ich požiadavky odmietol.

*(tabuľka pokračuje)*

**Tabuľka 5: Rozpad vojnej aliancie medzi Sovietskym zväzom, Spojenými štátmi**

1945	Po porážke Japonska začali sovietske a americké vojská okupovať Kóreu, ktorú rozdelili pozdĺž 38. rovnobežky na dve časti.
1946-49	V Grécku vypukla občianska vojna medzi monarchistami podporovanými západom a gréckymi komunistami podporovanými Sovietskym zväzom, Juhosláviou a Bulharskom.
1945-48	V strednej a východnej Európe komunisti preberali moc buď v legitímnych voľbách, alebo prevratom.
Marec 1946	Sovietske jednotky sa ešte stále nachádzali v severnej Perzii (Irán). Spojené štáty protestovali na pôde OSN. Sovietsky zväz bol nútený stiahnuť svoje vojsko.
August 1946	Sovietske námorníctvo požadovalo námorné základne v čiernomorských úžinách, čím sa Turecko cítilo ohrozené. Spojené štáty vyslali do tejto oblasti vojenské lode a pohrozili Sovietskemu zväzu silou, ak bude naďalej pokračovať vo svojich zámeroch.
Január 1947	Veľká Británia a Spojené štáty spojili svoje okupačné zóny v Nemecku do jednej administratívnej jednotky.
1946-47	Vo väčšine európskych krajín prevláda hospodárska kríza: nedostatok potravín, milióny utečencov, vysoká nezamestnanosť. Politické a sociálne nepokoje.
Marec 1947	Prezident Spojených štátov vyhlásil Trumanovu doktrínu. Vláda Spojených štátov vyhlásila Maršalov plán, ktorý mal poskytnúť hospodársku pomoc európskym krajinám. O účasť na Maršalovom pláne prejavili záujem aj Československo a Poľsko, ktoré sa však pod sovietskym nátlakom museli svojich snáh vzdať.
Jún 1948	Západ zaviedol novú menu v západnom Nemecku. Stalin považoval tento čin za ďalší krok k rozdeleniu Nemecka.
23. jún 1948	Sovietske orgány začali blokádu všetkých ciest a železničných spojení do Berlína.
Júl 1948	Západní spojenci vytvorili zásobovací letecký most, prostredníctvom ktorého do Berlína dodávali všetko nevyhnutné na prežitie.
Apríl 1949	Vznik NATO.
Máj 1949	Sovietsky zväz upustil od blokády Berlína. Zo západnej časti Nemecka vznikol nový štát Spolková republika Nemecko.
1949	Sovietsky zväz založil RVHP (Rada vzájomnej hospodárskej pomoci) ako protiváhu Maršalovmu plánu.
Sept. 1949	Sovietsky zväz oznámil, že vlastní atómovú bombu.
Október 1949	Z východnej časti Nemecka vznikol nový štát Nemecká demokratická republika.
Jún 1950	Severná Kórea napadla Južnú Kóreu. Sily OSN (prevažne vojská Spojených štátov) ich zatlačili späť za hranicu. Potom čínska komunistická armáda prešla do protiútok.
Jún 1951	Začali sa rokovania o prímerí v Kórei.
Nov. 1952	Spojené štáty uskutočnili prvý pokusný výbuch vodíkovej bomby.
August 1953	Sovietsky zväz vyskúšal svoju prvú vodíkovú bombu.
1953	Pôvodná hranica medzi Severnou a Južnou Kóreou bola obnovená.
1953	Západné Nemecko vstúpilo do NATO. Sovietsky zväz založil Varšavskú zmluvu.

**Základné otázky na diskusiu**

- Prečo zohrávala otázka budúcnosti Poľska takú dôležitú úlohu v rokovaní medzi tromi spojeneckými silami v posledných fázach vojny?
- Mala zahraničná politika Sovietskeho zväzu v období 1943-1955 obranný charakter alebo bola zameraná na komunistické ovládnutie sveta?
- Do akej miery bola zahraničná politika Spojených štátov v tomto období založená na zadržiavaní Sovietskeho zväzu a do akej miery bola založená na rozširovaní svojej sféry vplyvu?
- Na základe informácií uvedených v tabuľke a informácií z iných zdrojov odpovedajte na otázku, akým spôsobom ovplyvnili kľúčové osobnosti tohto obdobia, najmä Stalin a Truman, vývoj vzťahov medzi Sovietskym zväzom a Západom?

## **Tabuľka 6: Primárny dôkazový materiál o narastajúcej nedôvere medzi bývalými spojencami v povojnovom období**

### **Telegram Winstona Churchilla prezidentovi Trumanovi zo dňa 12.5.1945**

Vždy som sa snažil o priateľstvo s Ruskom, ale podobne ako Vy, cítim hlboké znepokojenie nad tým, ako dezinterpretujú závery Jaltskej konferencie. Znepokojuje ma ich postup voči Poľsku, ich rozhodujúci vplyv na Balkáne okrem Grécka. Cítim znepokojenie nad tým, ako komplikujú situáciu v súvislosti s Viedňou. Znepokojuje ma spojenie ruskej sily a síl krajín, ktoré Rusko ovláda alebo okupuje, čo ešte znásobujú komunistické praktiky v mnohých ďalších krajinách. A predovšetkým ma znepokojuje ich odhodlanie udržať v teréne veľmi veľké armády ešte dlhý čas. Aká bude situácia o rok alebo o dva, keď sa stiahne Britská a Americká armáda, a keď Rusko bude chcieť v činnej službe ponechať dvesto alebo tristo divízií?

### **Stalinova obrana sovietskej zahraničnej politiky z marca 1946**

Nesmieme zabudnúť, že Nemci napadli Sovietsky zväz cez Fínsko, Poľsko, Rumunsko, Bulharsko a Maďarsko. Nemci mohli inváziu uskutočniť, lebo v týchto krajinách boli pri moci vlády znepriatelené so Sovietskym zväzom. V dôsledku toho Sovietsky zväz utrpel mnohonásobne vyššie straty na ľudských životoch ako Veľká Británia a Spojené štáty spolu. Mnohí môžu zabudnúť na obrovské obete, ktoré sovietski občania priniesli, ale Sovietsky zväz na ne zabudnúť nemôže. Je prekvapujúce, že sa Sovietsky zväz v obave o svoju budúcu bezpečnosť snaží zabezpečiť, aby v okolitých krajinách boli pri moci vlády priateľsky naklonené Sovietskemu zväzu? Môže niekto, kto ešte nie je celkom zmyslov zbavený, označiť mierové snahy Sovietskeho zväzu za expanzionistické zámery?

### **12.3.1947 prezident Spojených štátov predniesol v Kongrese prejav, ktorý vošiel do histórie ako Trumanova doktrína**

Práve v tejto chvíli ľudských dejín stojí takmer každý národ pred alternatívami svojho budúceho vývoja. Jeden spôsob života je založený na vôli väčšiny a charakterizujú ho slobodné inštitúcie, parlamentná vláda, slobodné voľby, zaručenie práva na osobnú slobodu, slobodu prejavu, náboženského vyznania a oslobodenie od politického útlaku. Druhý spôsob života vychádza z vôle menšiny násilne vnútenej väčšine. Opiera sa o teror a útlak, cenzurovanú tlač, rozhlas, sfaľšované voľby a obmedzovanie osobnej slobody. Nazdávam sa, že politikou Spojených štátov sa musí stať podpora ľudí bojujúcich proti ozbrojeným skupinám alebo vonkajším silám, ktoré sa ich násilím snažia ovládnuť. Som presvedčený, že slobodným národom musíme pomôcť zariadiť si ich vlastnú budúcnosť podľa svojich vlastných predstáv.

### **Andrej Ždanov, predstaviteľ Sovietskeho zväzu, na zakladajúcej schôdzi Informbyra v septembri 1947 napadol zahraničnú politiku Spojených štátov**

Trumanova doktrína spolu s Maršalovým plánom sú časťou amerického plánu na zotročenie Európy. Spojené štáty spustili tento útok na princípe, že každá krajina má sama rozhodovať o svojich vlastných záležitostiach. Sovietsky zväz však na druhej strane neúnavne podporuje princíp skutočnej rovnosti a nezávislosti medzi krajinami bez ohľadu na ich veľkosť. Sovietsky zväz sa všetkými možnými prostriedkami zasadí za to, aby bol Maršalov plán od samého počiatku odsúdený na neúspech. Komunistické strany Francúzska, Talianska, Veľkej Británie a iných krajín musia v tomto smere tiež zohrávať svoju úlohu.

V polovici 20. rokov bol rozhlasový prijímač novinkou a každý ho chcel mať. Dvaja americkí elektroinžinieri založili svoju vlastnú spoločnosť na výrobu rádii. Na začiatok si zobrali pôžičku z banky.

Veľmi dobre sa im darilo. Sami nedokázali uspokojiť dopyt po prijímačoch. Zamestnali teda viac pracovníkov, ale zároveň potrebovali viac kapitálu na vybudovanie väčšej továrne. V banke požiadali o ďalší úver. Rozhodli sa, že akcie spoločnosti budú predávať aj na newyorskej burze cenných papierov na Wall Street.

Mnohí ľudia si akcie kupovali. Výroba rozhlasových prijímačov sa zvyšovala, zisk spoločnosti rástol a akcionári dostávali dobré výnosy za svoje investície. Rovnako dobre sa darilo aj iným spoločnostiam na výrobu rozhlasových prijímačov.

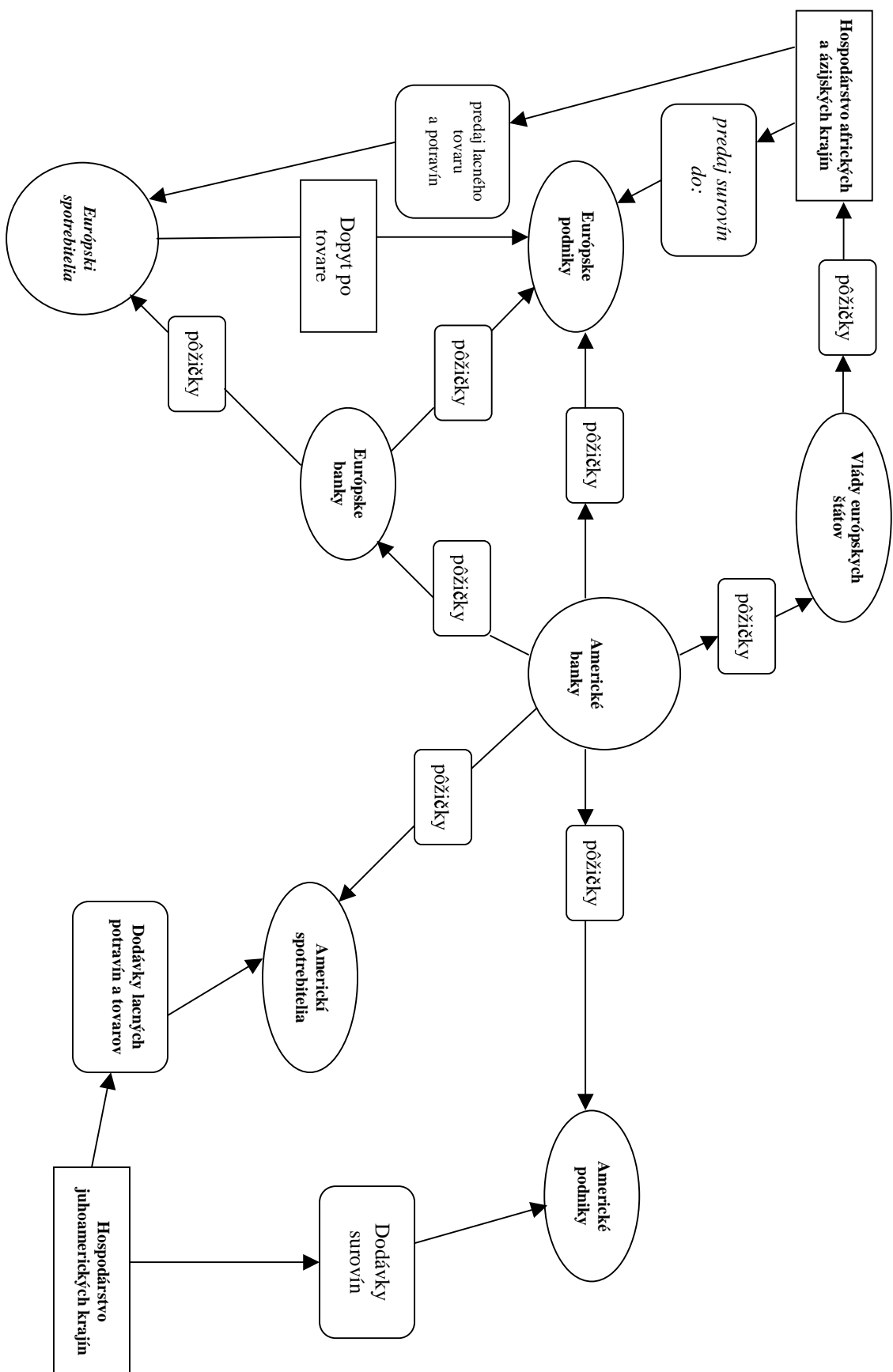
Po určitom čase začala spoločnosť zisťovať, že predaj rozhlasových prijímačov sa už viac nezvyšuje. Väčšine ľudí stačil jeden rozhlasový prijímač. Spoločnosť začala vyrábať nové modely prijímačov, čím získali ďalších ľudí na kúpu druhého alebo tretieho rozhlasového prijímača v domácnosti.

Predaj rádii na krátky čas vzrástol, ale onedlho začal znova klesať. Postavenie ľudí sa postupne zhoršovalo a ľudia začali kupovať iba tovar na uspokojenie svojich základných životných potrieb, a nie „luxusný“ tovar. Spoločnosť pristúpila k prepúšťaniu pracovníkov.

Zisk spoločnosti začal klesať, hodnota akcií sa začala znižovať a akcionári spoločnosti sa rozhodli prediť svoje akcie prv, než stratia väčšinu svojej hodnoty. Toto spôsobilo paniku a čoraz viac akcionárov začalo predávať svoje akcie, čo následne dramaticky znižovalo ich hodnotu. Banka, ktorá poskytla podnikateľom úver, žiadala o jeho splatenie. Spoločnosť nebola schopná splatiť svoj dlh, vyhlásila bankrot a prepustila všetkých svojich zamestnancov. Akcionárov, ktorí si požičali peniaze, aby ich mohli investovať do firmy, to finančne zruinovalo.

Predstavte si, že takáto situácia sa v rokoch 1928-31 odohrávala v tisíckach spoločností po celých Spojených štátoch a Európe, vyrábajúcich rôzne iné výrobky, nielen rádiá.

Tabuľka 8: Graf znázorňujúci súvislosti – hospodárska kríza 30.





## KAPITOLA 4

### TEMATICKÉ VYUČOVANIE

---

Niektoré učebné plány a učebné osnovy vychádzajú z princípov tematického vyučovania.<sup>5</sup> Takýto typ vyučovania sa zvyčajne objavuje z nasledujúcich dôvodov resp. ich kombinácií:

- Tematické vyučovanie otvára možnosti historickej štúdie do hĺbky, zatiaľ čo tradičné vyučovanie poskytuje iba obmedzený priestor na analýzu tém, problémov a procesov prostredníctvom „štúdií špecifických udalostí“.
- Tematické vyučovanie poskytuje pri výučbe dejepisu komparatívnou metodikou priestor na istý stupeň nadväznosti. Inými slovami, zameranie sa na vybrané témy alebo problémy umožňuje učiteľovi a jeho študentom ľahšie prebrať spoločné a rozdielne vývojové prvky, ako keď komparatívnou metódou hodnotia celé obdobie.
- Tematické vyučovanie sa dá veľmi dobre využiť, ak hlavným cieľom vyučovania histórie je naučiť študentov chápať súčasnosť. Tematické vyučovanie učiteľovi poskytuje aj priestor na prebranie väčšieho časového úseku, ako je to pri klasickom chronologickom spôsobe vo vyučovaní, pri ktorom je obdobie zvyčajne rozdelené na ľubovoľné časové úseky. Pri tematickom vyučovaní je teda možné nájsť korene istého súčasného problému, ktorý je častokrát starý aj niekoľko storočí, a tak lepšie pochopiť proces kontinuity a zmeny.
- Tematické vyučovanie môže byť lepším základom na uvedenie študentov do problematiky práce viacerými historickými metódami ako chronologické vyučovanie. Zostáva viac času na prácu s rozmanitým pramenným materiálom, na preskúmanie alternatívnych historických interpretácií. Zostáva aj viac času na zhromažďovanie, triedenie, štruktúrovanie a skúmanie historického dôkazového materiálu, ale tiež na praktickú aplikáciu základných výskumných metód historika.

Výhodou tohto systému je to, že ponúka dynamický pohľad na historický vývoj – teda po prvé na faktory, ktoré v konkrétnom období prispeli k zmene a kontinuite a vytvárali medzi nimi napätie; a po druhé, na dlhodobé vývojové trendy, ktoré často presahujú jednotlivé obdobia tvoriace základ chronologického vyučovania. Tematické vyučovanie preberá učivo skôr do hĺbky než do šírky. Jeho kritici, na druhej strane, vyjadrujú obavy nad tým, že takýto prístup neprispieva dostatočne k rozvoju zmyslu pre časovosť a historickú perspektívu, čo vytvára riziko, že si študenti vybudujú atomizovaný pohľad na dejiny. To znamená, že preskakujú z témy na tému, bez zjavných spojitostí. To však do veľkej miery závisí od toho ako učiteľ spolu s materiálmi, ktoré má k dispozícii, dokáže jednotlivé témy prepojiť tak, aby sa „atomizácia“ pri výučbe neobjavila.

Táto príručka nie je jediným dielom, ktoré vzniklo v projekte Rady Európy *Štúdium a vyučovanie európskej histórie 20. storočia*. Okrem neho bolo zostavených množstvo metodických príručiek pre učiteľov, z ktorých každá sa zameriava na jednu konkrétnu historickú tému: napr. nacionalizmus, migrácia, ženy v Európe, holokaust alebo film v 20. storočí.

Tieto príručky poskytujú najrôznejšie pracovné materiály, prípravy vyučovacích hodín, vzorové cvičenia a úlohy alebo nápady, ako hodnotiť prácu študentov pri preberaní uvedených tém. Učitelia ich môžu využiť aj ako príklady na vytvorenie svojej vlastnej metodiky pri vyučovaní iných tém. V tejto príručke je väčší priestor venovaný, po prvé tomu, čo sa študent môže o histórii 20. storočia naučiť štúdiom niektorých dôležitých a významných tém, a po druhé

---

<sup>5</sup> Prvá časť tejto kapitoly vychádza z ďalšej autorovej publikácie. Pozri R. Stradling, *The European content of the school history curriculum*, Council of Europe, Strasbourg, 1995, str. 28-30

tomu, ako sa dajú niektoré zo spomínaných tém integrovať do učebných osnov postavených na chronologickom princípe.

Štúdium tém z histórie 20. storočia môže prispieť k budovaniu historického povedomia študentov prinajmenšom štyrmi spôsobmi. Po prvé, témy študentom pomáhajú spoznať trendy a prvky v dimenziách určitého časového obdobia, ako aj v dimenziách európskeho priestoru. Témy sami o sebe pomáhajú študentom prekročiť hranice opisného výkladu udalostí a sledovať ich priebeh prostredníctvom analýzy a porovnávania spoločných a rozdielnych znakov.

Po druhé, témy často stelesňujú dôležité myšlienky a princípy, ktoré stáli pri formovaní jednotlivých období. Jednoznačne treba zdôrazniť, že nikto nemôže mať prehľad o histórii 20. storočia ako celku bez toho, aby mal istý stupeň vedomostí o základných ideológiách storočia, ako sú liberalizmus, socializmus, komunizmus, kapitalizmus voľného trhu a ich vplyve na udalosti v 20. storočí. Avšak, môžeme poukázať aj na vplyvy ďalších fundamentálnych myšlienok a princípov na politickú, hospodársku, sociálnu a kultúrnu sféru. Napríklad, právo na sebaurčenie národov malo podstatný vplyv na celé storočie. Svoje vyjadrenie našlo v mierových urovnaniach a v zahraničnej politike niektorých veľmocí a tiež bolo oporou pri zakladaní niektorých medzinárodných organizácií, ako sú Spoločnosť národov alebo Organizácia spojených národov. Zároveň však presvedčenie, že právo na sebaurčenie neodcudziteľne patrí všetkým národom, bolo vážnym zdrojom konfliktov počas celého storočia v Európe, ako aj vo svete. Na ilustráciu spomeňme aspoň niektoré z ďalších myšlienok a princípov, ktoré formovali 20. storočie: modernizácia a hospodárska spolupráca; myšlienka, že štát by mal poskytovať svojim občanom základnú starostlivosť; myšlienka o existencii univerzálne platných ľudských práv, ktoré by sa mali dodržiavať v rámci legislatívnych systémov jednotlivých krajín a v prípade potreby by malo na ich obranu zasiahnuť aj medzinárodné spoločenstvo; a napokon spomeňme myšlienku, že pokrok je neodmysliteľne zviazaný s rozvojom vedy a techniky atď.

Jedna historička sa v tejto súvislosti vyjadrila, že „témy dodávajú obdobiam jednotnosť“.<sup>6</sup> S takýmto chápaním tém sa najčastejšie stretávame pri štúdiu dejín skorších období. Popri štúdiu následníctva kráľov a cisárov, invázií, vojen a dynastických potýčok tiež študujeme širšie témy, ako sú feudalizmus, renesancia, reformácia, osvietenstvo alebo vek revolúcií. Témy pokrývajú každé obdobie. Zdá sa, že 20. storočie je natoľko zložitým obdobím vážnych zmien, že zostavovatelia učebných osnov a autori učebníc často rozdeľujú storočie na relatívne krátke časové úseky, a sústreďujú sa na kľúčové udalosti a vývoj v rámci nich. Všeobecne však platí, že témy spájajúce štúdium dejín 20. storočia do jedného logického celku sú práve tie, ktoré sa zameriavajú na zmenu, na neistotu, na dočasnú povahu štruktúr a rozhraní medzi dvoma javmi alebo na rýchlosť, akou sa vytrácali tradičné zvyky a spôsob života.

A nakoniec, štúdium jednotlivých tém pomáha študentom zamerať sa presne na sily, ktoré formovali celé 20. storočie. Je to niečo, čo nie je nemožné, avšak oveľa ťažšie sa to dá zvládnuť, keď sa zameriavame výlučne na chronologický výklad udalostí.

Toto má vplyv aj na štruktúru hodín a študijných aktivít pri vyučovaní ťažiskových tém 20. storočia. Je potrebné nájsť spôsoby, ktorými zabezpečíme, aby študenti dostali možnosť:

- zostaviť tabuľku hlavných zmien, ktoré nastali v priebehu rozsiahleho časového obdobia;
- preskúmať do akej miery sa tieto trendy objavovali všeobecne vo všetkých krajinách a do akej miery boli špecifické pre určité krajiny alebo regióny;
- určiť vývojové trendy a prvky a rozpoznať ich rôzne typy (napr. typy národných hnutí, migračných pohybov, politickej spolupráce atď.);
- skúmať politické, sociálne, hospodárske a kultúrne činitele a podmienky, ktoré zapríčinili vznik týchto trendov a prvkov vo vývoji;
- preskúmať ich priame a nepriame dôsledky na život ľudí;

<sup>6</sup> Ludmilla Jordanova, *History in practice*, Arnold, Londýn, 2000, str. 134.

- preštudovať, ako sa menil postoj ľudí voči týmto fenoménom v priebehu storočia, ako aj preskúmať, čo nám téma hovorí o živote v 20. storočí.

Ako príklad si vezmime tému, ktorá sa zdá byť veľmi vhodná na štúdium súčasnej európskej histórie alebo aktuálneho diania – a to je nacionalizmus. V poslednej štvrtine 20. storočia sa v rôznych podobách znova objavila problematika týkajúca sa nacionalizmu a tém spojených s národnou identitou.

Po prvé, v niektorých oblastiach západnej Európy sa začala medzi malými národmi, ktoré boli absorbované do väčších národných štátov, ako napr. Francúzsko, Španielsko, Spojené kráľovstvo a Taliansko, prebúdzat' kultúrna renesancia (v oblasti jazyka, hudby, literatúry a v tradíciách a kultúrnom dedičstve). Vo väčšine prípadov kultúrne hnutia podnietili vznik rôznych politických hnutí požadujúcich určitý stupeň politickej autonómie a právo na sebaurčenie. V niektorých prípadoch sú tieto politické hnutia pluralistické a odrážajú celé spektrum politických postojov a ideológií. Niekde sa objavujú špecificky nacionalistické strany, ako napr. Plaid Cymru vo Walese alebo Škótska národná strana. Tieto strany zväčša presadzujú občiansky nacionalizmus na rozdiel od etnického, kde občianstvo v novonezávislom štáte je záležitosťou miesta pobytu a lojality k nemu, a neodvíja sa od pôvodu predkov či pokrvnej línie. Spomínané hnutia často odzrkadľujú skutočnosť, že tieto národy sú obvykle etnicky, lingvisticky a nábožensky rôznorodé. V niektorých prípadoch sa politické hnutia rozdelili na tie, ktoré sú odhodlané nastoliť autonómiu prostredníctvom svojej politickej činnosti, a na tie, ako napr. ETA v Baskitskom regióne alebo IRA v Severnom Írsku, ktoré si zvolili priamy zásah a násilie.

Po druhé, v niektorých západoeurópskych krajinách, ako napr. v Rakúsku, Belgicku, Francúzsku, Nemecku, Taliansku alebo Spojenom kráľovstve pozorujeme vznik nacionalistických strán a neonacionalistických organizácií, ktoré si za svoj cieľ kladú mobilizáciu rasistických a xenofóbnych síl v spoločnosti, čím reagujú na prílev migrujúcej pracovnej sily, utečencov a prisťahovalcov z bývalých kolónií.

Po tretie, v niektorých bývalých európskych kolóniách v Severnej Afrike a na Strednom Východe sa od roku 1945 postavenie rôznych etník žijúcich na spoločnom území čoraz viac komplikuje. Ich politickí vodcovia apelujú na svoje etnické skupiny, v závislosti od toho, za akú vec bojujú a v akých podmienkach žijú, aby u nich mobilizovali, napr. etnický, sekulárny alebo občiansky nacionalizmus resp. Islam, panarabské alebo panafrické idey.

Ďalší, štvrtý prejav nacionalizmu na konci 20. storočia sa dá nájsť vo väčšine postkomunistických krajín strednej a východnej Európy. Západní pozorovatelia veľmi rýchlo zistili, že ich chápanie nacionalizmu v kontexte historického a spoločenského vývoja západoeurópskych krajín v 20. storočí sa nedá jednoducho aplikovať na zložitú etnicko-politickú spleť, ktorá existuje vo východnej Európe, kde sa často navzájom protichodné formy nacionalizmu uchádzajú o priazeň más na jednom území. To znamená, že občiansky resp. etnický nacionalizmus, ktorý chce zjednotiť národy žijúce na danom území, aby podporovali ich nový nezávislý demokratický režim, častokrát súperí s dvoma ďalšími formami nacionalizmu. Na jednej strane s nacionalizmom, ktorý pramení z nespokojnosti ľudí obávajúcich sa o správne smerovanie politických zmien alebo ich rýchlosť. A na druhej strane súperí s rozličnými podobami etnického nacionalizmu, ktoré majú svoje korene v aspiráciách, obavách a ideáloch jednotlivých národných, jazykových a náboženských menšín, ktoré tiež sídlia na danom území.

Ak jedným z cieľov vyučovania dejepisu na školách je naučiť študentov chápať prítomnosť, potom na podporu tejto tézy môžeme uviesť, že štúdium európskeho nacionalizmu z konca 20. storočia by malo byť dôležitým a významným prvkom učebných osnov moderných dejín. Treba však pamätať aj na to, ako možno:

- študentov naučiť pristupovať k hodnoteniu komplexnosti súčasnej situácie (bez ohľadu na to, či sa zaoberajú nástupom moderného nacionalizmu v západnej alebo východnej Európe);
- študentov naučiť chápať rozmanité formy, ktoré nacionalizmus z konca 20. storočia nadobudol v odpovedi na miestne podmienky a vývojové trendy;

- študentov viesť k tomu, aby správne porozumeli podstate myšlienok, ktorými rozličné nacionalistické hnutia apelujú na jednotlivé zložky spoločnosti;
- študentom vysvetliť širšie spoločenské a politické faktory, ktoré vytvorili také podmienky, že nacionalistické hnutia môžu mobilizovať podporu rôznych skupín.

Študentom je dôležité poskytnúť podrobný opis reťazca udalostí (napr. udalosti, ktoré sa odohrali na území bývalej Juhoslávie od Titovej smrti v roku 1980 po súčasnosť), čo však nestačí na to, aby študenti pochopili, čo sa v danej krajine dialo. Toto si vyžaduje analýzu udalostí rovnako ako ich opis. Pojmy, ako napr. nacionalizmus (alebo revolúcia, demokracia, hospodársky vývoj atď.), sú silnými analytickými nástrojmi. Tieto nástroje nám pomáhajú identifikovať informácie, ktoré hľadáme a následne nám pomáhajú triediť dôkazový materiál, ktorý už máme k dispozícii. Ďalej nám pomáhajú zovšeobecňovať a overovať hranice našich zovšeobecnení. Aby sme však toto všetko mohli uskutočniť, musíme porovnávať v čase a v priestore (pozri vyššie spomenuté horizontálne a vertikálne dimenzie). Chápanie nacionalizmu v západnej Európe je silno ovplyvnené prejavmi fašizmu a národného socializmu z medzivojnového obdobia. Aj keď niektoré aspekty takeéhoto chápania nacionalizmu môžu byť stále platné, ako napr. etnické konflikty alebo etnické čistky, nevysvetľujú jednoznačne ďalšie aspekty súčasného vývoja vo väčšine krajín východnej Európy.

Otázkou však je, ako uviesť do praxe spomínanú komparatívnu analýzu vo vyučovaní dejepisu, keď je učiteľ obmedzený jednak časom a jednak požiadavkami, ktoré naňho kladú obsahovo predimenzované učebné osnovy, postavené na báze chronologického výkladu. Ak učiteľ chce zaradiť komparatívny materiál do diskusií o konkrétnych udalostiach a historickom vývoji, musí dobre ovládať európsku a svetovú históriu. Napr., udalosti v krajine X boli do istej miery podobné s udalosťami, ktoré sa udiali v rovnakom čase v krajinách Y a Z, avšak medzi týmito udalosťami sa vyskytli aj isté rozdielne črty. Alebo: hoci nacionalistické hnutie, ktoré sa objavilo v krajine X v roku 1992 sa zdanlivo podobá na hnutie v tejto krajine z roku 1936, tlaky a sily, ktoré ho vyvolali, sa líšia od súvislostí z 30. rokov.

Ďalší systematickejší prístup predstavuje zapojenie samotných študentov do procesu porovnávania. Väčšina študentov sa v priebehu jedného alebo dvoch rokov svojho stredoškolského štúdia oboznámi s množstvom príkladov rozličných foriem nacionalizmu (nižšie uvedená **Tabuľka 1** uvádza zoznam tých foriem nacionalizmu, ktoré sa vyučujú na väčšine stredných škôl v Európe). Nemôžeme však očakávať, že všetci študenti budú schopní sami automaticky vytvárať porovnania z toho, s čím sa pri tak rozsiahlom štúdiu dejín stretli. Učiteľ musí viesť študentov k tomu, aby sa prostredníctvom individuálnych a skupinových projektov, resp. domácich úloh, pýtali a hľadali odpovede na komparatívne otázky týkajúce sa preberanej látky, (napr. študenti môžu dostať úlohu, aby si vo svojich učebniciach znovu prečítali príslušné kapitoly o prejavoch nacionalizmu v národnom alebo celoeurópskom kontexte).

Ak je nacionalizmus témou a zovšeobecňujúcim pojmom pre každého (teda historika, učiteľa alebo študenta), kto sa zaoberá štúdiom 20. storočia, potom ho treba používať cieľavedome a zmysluplne. To znamená, že je potrebné opísať a vysvetliť vznik a apel konkrétneho nacionalistického hnutia v istom období a zároveň preskúmať jeho dôsledky a historický význam. Okrem toho je rovnako dôležité položiť si nasledovné otázky: O aký typ nacionalistického hnutia ide? Alebo: V akom zmysle to bolo nacionalistické hnutie? Čo si kládlo za cieľ: zjednotiť národ pozostávajúci z rôznych menších, mobilizovať podporu za politickú nezávislosť národa resp. ľudí bez štátu, mobilizovať národ do vojny alebo démonizovať menšinu a viniť ju za problémy, pred ktorými teraz národ stojí?

Ďalšou možnosťou je zapojiť študentov do hodnotenia meniaceho sa významu nacionalizmu v rámci dlhšieho časového obdobia. Keď sme sa v predchádzajúcich častiach zaoberali tým, ako pomôcť študentom vybudovať ucelený prehľad dejín, navrhli sme, že je užitočné, aby študenti na konci každého obdobia alebo storočia zostavili tabuľku hlavných zmien, ktoré sa v danom období odohrali. Čím je časové obdobie pri takejto úlohe rozsiahlejšie,

tým pravdepodobnejšie sa bude tabuľka zameriavať na trendy a prvky, ktoré patria do tematického vyučovania, ako napr. nacionalizmus, demokracia, hospodársky rozvoj, politická spolupráca alebo technologický pokrok.

### **Tabuľka 1: Typy národných hnutí 1800 – 2000**

Rastúci dôraz na posilňovanie národnej identity, v ktorej sa lojalita k štátu stavia nad príslušnosť k akejkoľvek inej skupine. Tento typ sa objavil koncom 18. a začiatkom 19. storočia v národných štátoch, ako boli napr. Anglicko, Francúzsko, Nizozemsko alebo Spojené štáty americké.

Vlna revolučných povstaní, v ktorých zohrávali dôležitú úlohu liberálne národné hnutia, zostavené najmä z kruhov vzdelancov, ktoré sa objavili v roku 1848 vo väčšine krajín západnej a strednej Európy, a najmä na území Habsburskej monarchie.

Zjednocujúci typ národného hnutia, ktorý sa objavil v Taliansku a Nemecku v 60. rokoch 19. storočia. Ich podstatu snád' najlepšie vystihol Massimo d'Azeglio na prvom zasadaní parlamentu nového zjednoteného kráľovstva: „Vytvorili sme Taliansko, teraz musíme vytvoriť Talianov.“<sup>7</sup>

Štandardizácia jazyka a používanie národnej ikonografie a symbolov a posilňovanie národnej identity prostredníctvom vzdelávania máš v modernizujúcich sa štátoch koncom 19. a začiatkom 20. storočia.

Krátkotrvajúce národné hnutia, ktoré sa objavili na konci prvej svetovej vojny, keď v strednej a východnej Európe pod vplyvom mierových rokovaní a ruskej revolúcie zanikli staré monarchie a na ich mieste vznikli nové národné štáty.

Taliansky fašizmus a nemecký národný socializmus a následný nástup autoritárskych národných hnutí v ďalších európskych krajinách v medzivojnovom období.

Rast rôznych foriem národno-oslobodzovacích hnutí v kolóniách v 20. a 30. rokoch 20. storočia a potom znova a období od roku 1945 do konca 60. rokov.

Nástup novodobých národných hnutí v niektorých západoeurópskych štátoch, ktoré vyjadrujú rastúce požiadavky na istý stupeň politickej autonómie pre malé národy a jazykové skupiny bez svojho vlastného štátu.

Rast extrémne pravicových nacionalistických strán, ktoré sa snažia čo najviac vyťažiť z obáv, frustrácie a rastúcej nespokojnosti niektorých častí spoločnosti, ktoré sú častokrát znásobované hospodárskou recesiou, krízou sociálneho štátu alebo antipatiou voči prisťahovaleckým komunitám.

Nástup nacionalistických hnutí v postkomunistických krajinách strednej a východnej Európy.

<sup>7</sup> Citované v Eric Hobsbawm, *Nations and Nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, str. 44

Väčšina z toho, čo sme doteraz o národných hnutiach a nacionalizme ako o historickej téme povedali, sa vzťahuje aj na témy, ako sú napr. populačné pohyby. Po prvé, nedávne udalosti a následný vývoj v niektorých častiach východnej Európy urobili z migrácie, v jej rôznych súčasných podobách, tému číslo jedna v mnohých európskych krajinách. Po druhé, je celkom bežné, že rozličné migračné vlny, ktoré sa objavili v 20. storočí, sú v učebných osnovách a učebniciach dejepisu zaradené do navzájom nesúvisiacich tém, namiesto jednej širokej témy zaoberajúcej sa populačným pohybom, ktorý bol výrazným charakteristickým znakom 20. storočia. Ba aj tam, kde je priestor na štúdium témy migrácie obmedzený, je stále možné pre študentov vytvoriť priestor nielen na to, aby mohli skúmať odkiaľ prísťahovalci pochádzali, do ktorých krajín a v akých počtoch prichádzali, ale aj na to, aby analyzovali vývoj, ktorý v jednotlivých krajinách viedol k zvýšeniu resp. zníženiu migrácie.

Konkrétne príklady migrácie politických utečencov je možné študovať aj v školských systémoch, kde sú učebné osnovy dejepisu postavené prevažne na princípe chronologického vyučovania (na rozdiel od tematického vyučovania). Dá sa diskutovať napr. o tom, že východoeurópski Židia a politickí revolucionári a aktivisti z cárskeho Ruska a iných častí východnej Európy utekali v rokoch 1890 až 1917 najmä vzhľadom na rôzne tlaky a vnútorné napätie v týchto krajinách, a nie pod vplyvom širších síl pôsobiacich v celej Európe. Ako samostatný fenomén daného obdobia sa podobne dá rozobrať aj vážnejšia utečenecká kríza, ktorá vznikla v dôsledku Balkánskych vojen. Aj prílev migrujúcej pracovnej sily z južných periférií a hraničných oblastí Európy, ako aj bývalých kolónií, sa dá skúmať ako fenomén tridsaťročného hospodárskeho rastu v západnej Európe v rokoch 1945 až 1975.

I keď sa rôzne príklady populačných pohybov v Európe v 20. storočí dajú študovať izolovane, v rámci jednotlivých období resp. desaťročí, napriek tomu mali významný spoločenský, politický i hospodársky vplyv na ďalší vývoj Európy z dlhodobého hľadiska a nielen z hľadiska daného kratšieho obdobia. A niektoré vplyvy a dôsledky migrácie sú stále predmetom historického výskumu. Dobrým argumentom, prečo by sme mali vyhradiť priestor na štúdium migrácie, a dokonca i v obsahovo bohatých učebných osnovách postavených na chronologickom vyučovaní dejín, je to, že študentom tak umožníme hľadať a skúmať dlhodobé dôsledky, ktoré po sebe nasledujúce migračné vlny zanechali na rôznych európskych regiónoch.

Existuje prinajmenšom jeden typ populačného pohybu, ktorý sa dá preberať z hľadiska rozsiahlejšieho časového obdobia, pretože je diachronický alebo vývojový. Je to vnútorný populačný pohyb z vidieckych oblastí do miest, ktorý prebiehal takmer v každej európskej krajine iným tempom. Tento proces výrazne ovplyvnil život obyčajných ľudí v takých oblastiach, ako je napr. rodina, organizácia práce, politika, znečistenie životného prostredia, zväčšujúce sa rozdiely medzi centrom a geograficky vzdialenejšími okrajovými oblasťami v rámci jednotlivých krajín, ako aj v rámci celej Európy atď. Pre väčšinu študentov zaoberajúcich sa dejinami 20. storočia je to preto dôležitá a živá problematika, ktorá je pre nich oveľa konkrétnejšia, ako napr. vojna, ktorá sa začala pred viac ako 60 rokmi alebo medzinárodná zmluva podpísaná pred 40 rokmi.

Ak jestvuje priestor v rámci učebných osnov na podrobnejšie štúdium niektorých tém z dejín 20. storočia, potom je namieste tvrdenie, že migrácia je jednou z tých tém (rovnako ako veda a technika, zastupiteľská demokracia alebo vývoj v masovej kultúre), ktorá je dobrým príkladom metodiky používajúcej metaforu vln na opísanie trendov a prvkov vo vývoji za určité rozsiahlejšie obdobie (pozri **Tabuľku 3** na konci tejto kapitoly). Aby dostal pojem „vlny“ zmysel, študent musí poznať hlavné typy migračných vln, ktoré charakterizujú 20. storočie:

- transoceánska ekonomická migrácia;
- ekonomická migrácia v rámci Európy;
- politickí utečenci;
- nútená migrácia skupín a komunít (napr. v rámci Sovietskeho zväzu za Stalina);
- migrácia z vidieckych oblastí do miest;

- prísťahovalectvo z bývalých kolónií do hospodársky rozvinutejších európskych krajín.<sup>8</sup>

Študenti musia tiež pochopiť, že rôzne typy populačných pohybov sa objavujú ako reakcia na rozličné činitele a podmienky, a že ich politické, spoločenské a hospodárske dôsledky sa od seba navzájom odlišujú.

Na tomto mieste navrhujem metódu, ktorá pomôže študentom zmapovať populačné toky v 20. storočí, analyzovať sily, ktoré regulovali migračné toky, zhodnotiť spoločenské, politické a hospodárske dôsledky pre Európu ako celok, ale aj dôsledky na krajinu, v ktorej študent žije, a najmä na svoj región alebo mesto či obec (pozri **Tabuľku 2**).

### **Tabuľka 2: Dynamika prúdenia ekonomických migrantov v 20. storočí v Európe**

Preľudnenie a chudoba vo vidieckych oblastiach a regiónoch v období hospodárskeho úpadku núti ľudí zvážiť prípadnú emigráciu alebo presťahovanie sa do mestských oblastí.



Hospodársky rast v iných oblastiach alebo krajinách vedie k dopytu po pracovnej sile, ktorý prevyšuje ponuku.



Pracovné príležitosti a lepší život v hospodársky rozvinutých regiónoch a krajinách, ktorý sa často spája s oficiálnou podporou prísťahovalectva, lákajú hospodárskych migrantov.



Prílev migrantov narastá dovtedy, kým sa prísun pracovnej sily nerovná dopytu, resp. kým ho neprevyšuje.



Krajiny alebo regióny, ktoré dosiaľ lákali ekonomických migrantov začínajú zavádzať prísťahovalecké kvóty a ďalšie opatrenia.

*N.B. V období hospodárskej recesie, prísťahovalcov, ktorí prišli do krajiny poslední, častokrát obviňujú za to, že „spôsobili“ nezamestnanosť a hospodársky úpadok.*

Ako sme už spomenuli na začiatku tejto kapitoly, niektoré témy sú relatívne abstraktné, komplexné a obsahovo dosť suché. Štúdium migračných pohybov sa napríklad dá ľahko zúžiť na čísla uvedené v tabuľkách a na mapy s množstvom šípok. Preto je potrebné, aby stredoškolskí študenti našli pri štúdiu tejto témy aj ľudský aspekt. Študenti preto môžu:

- rozoberať výpovede ľudí, ktorí na vlastnej koži prešli emigráciou, napr. rozprávanie o tom, ako sa plavili cez Atlantik, alebo ako prežívali svoj prvý rok v novej krajine;
- skúmať rozprávanie ľudí o svojom novom živote po tom, ako sa presťahovali z vidieka do mesta, a o rozdieloch v práci v poľnohospodárstve a práci v továrni;
- analyzovať výpovede prísťahovalcov o svojich skúsenostiach po príchode do Európy;
- pracovať na projekte, v rámci ktorého zozbierajú dostupné informácie o populačných zmenách, ktoré nastali v istej komunite. Toto môže byť veľmi citlivá téma, ktorá preto od učiteľa vyžaduje starostlivé plánovanie. V niektorých situáciách, napr. tam, kde existuje spoločenské napätie vo vnútri komunity medzi ľuďmi, ktorí sa v nej narodili a medzi ľuďmi,

<sup>8</sup> Podrobnejšie sa o typoch migrácie v 20. storočí pojednáva v referáte Danielle Leclerca „*Migration flows in 20<sup>th</sup> century Europe and their impact on school life*“, Doc. Des/edu/inset/donau (98), Rada Európy. Tento referát obsahuje aj niekoľko užitočných nápadov a rád týkajúcich sa metodiky vyučovania.

ktorí sa v nej relatívne nedávno usadili, môže byť rozumnejšie buď sa vyhnúť takémuto projektu, alebo sa zamerať na vyst'ahovalectvo z komunity a nie na prist'ahovalectvo do komunity (pozri kapitolu *Rozhovory s priamymi svedkami udalostí*);

- zostaviť osnovu scenára televízneho dokumentárneho filmu, napr. o situácii politických utečencov z Kosova, alebo o tom, aké oficiálne postoje zaujíma niektorá západoeurópska krajina voči ekonomickým migrantom;
- vypracovať kritiku na konkrétny televízny dokumentárny film, ktorý sa týka jednej zo spomínaných tém (pozri kapitolu *Televízia ako prameň vo vyučovaní histórie*);
- analyzovať karikatúry, ktoré vznikli v období vysokého migračného pohybu v rámci Európy.

Pri vyučovaní každej zložitej témy sú spomínané vyučovacie a študijné aktivity dobrým východiskovým bodom, lebo pomáhajú „poľudštiť“ danú problematiku, to znamená, že tieto aktivity kladú do popredia ľudské skúsenosti a spoločenské dôsledky, ktoré priniesli obeť vojny, politický útlak, prenasledovanie a hospodársky úpadok. Rovnako študentom predkladajú primárne a sekundárne dôkazové materiály, na ktorých si sami môžu overiť zovšeobecnenia, ktoré vzišli zo štúdia širokých vývojových trendov a prvkov.

Niektoré témy sú diachronické. To znamená, že za určité časové obdobie môžeme rozpoznať isté opakujúce sa prvky vo vývoji. Ako dobrý príklad nám na tomto mieste môže poslúžiť téma technológie v 20. storočí. Aj v tomto prípade môžeme pri opisovaní trendov a vývojových prvkov použiť veľmi priliehavú metaforu „vln“. V tejto oblasti sa môžu jednotlivé technologické zmeny, ktoré v tomto období nastali, od seba líšiť, avšak dynamika procesov vývojovej zmeny sa zdá byť dosť podobná. Napr.:

- objavujú sa nové technológie a pracovné postupy;
- nové technológie a pracovné postupy sa zavádzajú do praxe;
- tento proces vytvára nové trhy a prudký rast;
- objavuje sa využitie nových technologických postupov;
- potenciál na nové využitie sa vyčerpáva;
- nakoniec sa prejavuje nasýtenie trhu;
- tempo rastu sa spomaľuje;
- začína ďalšia vlna technologického rozvoja.

Diachronická povaha tejto témy už v sebe nesie náznaky toho, ako by sa k nej malo pristupovať vo vyučovacom procese. Po prvé, nie je to téma, ktorá by zapadala do umelých hraníc vytýčených učebnými osnovami dejepisu, ktoré sú usporiadané podľa jednotlivých období. Ak má štúdium techniky začať v roku 1900 len preto, že študenti práve preberajú 20. storočie, veľa sa tým nezíska (a z hľadiska toho, ako študent zvládne danú tematiku, sa takýmto prístupom veľa stratí).

Po druhé, je potrebné skúmať podstatu zmeny ako takej. Do akej miery boli zmeny v technológii revolučné a do akej miery evolučné? Niektoré učebnice a encyklopédie väčšinou predstavujú 20. storočie ako obdobie, ktoré zaznamenalo revolúciu v živote obyčajných ľudí. Dôkazy, ktoré predkladajú, sa zdajú byť nezvratné: rast priemernej dĺžky života vďaka skvalitneniu lekárskej starostlivosti a hygieny; výrazný rast životnej úrovne a kvality života u mnohých ľudí (najmä v hospodársky vyspelých krajinách); veľké zmeny v pozemnej, vodnej a vzdušnej doprave; rozvoj telekomunikácií; zavádzanie automatizácie; kozmický vek atď. Na druhej strane, mnohé z uskutočnených zmien sa zdajú skôr evolučné ako revolučné. Väčšina technologického pokroku je prírastková. Možno moderný vývoj by urobil dobrý dojem na vynálezov automobilu, televízie, fotoaparátu či telefónu, avšak napriek tomu by v moderných výrobkoch a zariadeniach spoznali mnohé základné prvky svojich vynálezov.

Po tretie, technologické zmeny sa nedejú vo vákuu. Zmeny majú spoločenské a hospodárske dôsledky, avšak to, či spoločnosť začne prijímať a využívať dané vynálezy, závisí do veľkej miery na ďalších zmenách, ktoré v danej spoločnosti súčasne prebiehajú: napr. zavádzanie povinnej školskej dochádzky a praktického vyučovania, nástup masovej vzdelanosti,



zavádzanie novej organizácie pracovných síl a pracovných postupov a metód, urbanizácia atď. Technologický vývoj je preto nutné zaradiť do politického, hospodárskeho a spoločenského kontextu a zároveň je potrebné skúmať vzájomný vzťah medzi týmito štyrmi dimenziami.

Poslednou témou, ktorou sa budeme na tomto mieste zaoberať, sú ženy v Európe v 20. storočí. Existuje na to niekoľko dôvodov. Po prvé, mnohé učebné osnovy a učebnice dejepisu (žiaľ, aj mnohé akademické texty) už príliš dlho prehliadajú problematiku žien v minulosti. Otázka žien sa častokrát obmedzuje len na niekoľko zbežných poznámok o tom, že ženy získali volebné právo, veľmi stručne sa spomenú slávne ženy modernej doby alebo sa stručne načrtne úloha žien vo vojnových rokoch 1914-18 a 1939-45.

Po druhé, hoci niektoré krajiny oficiálne zaradili históriu žien do svojich učebných osnov, v mnohých európskych krajinách existuje výrazný nedostatok dobrých materiálov na výučbu histórie žien, ktoré by boli špecificky zostavené pre používanie na stredných školách. Je to ironické, keďže práve v 20. storočí v porovnaní s ktorýmkoľvek iným storočím, existuje množstvo dobrých primárnych a sekundárnych prameňov o živote žien v 20. storočí, ktoré sa ponúkajú historikom a učiteľom dejepisu na použitie: biografie, denníky, testamenty, ústne výpovede priamych svedkov, audiovizuálny materiál, úradné dokumenty, štatistiky a fotografie.

Po tretie, vynikajúci materiál venovaný problematike vyučovania tejto témy zostavila Ruth Tudorová, ktorý je prvou lastovičkou v oblasti metodiky vyučovania dejín žien na stredných školách.<sup>9</sup>

Napokon, toto je téma, ktorá, svojím spôsobom, vôbec témou je nie. Keď do učebných osnov zaradíme históriu žien ako samostatnú tému, riskujeme, že sa bude aj naďalej opomínať. Namiesto toho, by bolo však vhodnejšie považovať historické skúsenosti žien za jeden z rozmerov v celom vyučovaní dejepisu, ktorý by sa plne zahrnul do učebných osnov dejepisu ako celku. Avšak, zmeny v učebných osnovách, učebniciach a samotnom systéme vyučovania dejepisu v takomto rozsahu trvajú dlhší čas. Medzičasom je preto potrebné začať robiť praktické kroky na spustenie procesu obnovovania rovnováhy a vyváženosti jednotlivých tém.

Ruth Tudorová vyjadrila názor, že „...je potrebné presunúť ohnisko štúdia z verejnej, častokrát politickej domény dejín, do súkromnej sféry, a že spomínaný presun ohniska je potrebné urobiť, ak sa má história žien vôbec vyučovať, aj vzhľadom na skutočnosť, že v Európe vo verejnej sfére dominovali muži“. Tudorová takto dopĺňa ďalších odborníkov, ktorí volajú po lepšej vyváženosti medzi politickým, hospodárskym, spoločenským a kultúrnym rozmerom dejín. Ruth Tudorová vo svojej príručke vytýčila, ako sa dá história žien integrovať do piatich širších tematických oblastí:

- práca (hospodársky život, výroba, vzdelávanie, praktický výcvik);
- rodina (materstvo, reprodukcia a konzumerizmus);
- politický život (volebné právo, miestna politika, celoštátna politika, zastupiteľstvo, práva a povinnosti a aktivizmus);
- kultúrny život (sexuality, identita podľa pohlavia, sebvýjadrenie, umenie, literatúra, hudba, náboženstvo a morálka);
- vojna a konflikt (odboj, prežitie, holokaust, vojna a práca, vojna a rodina).

Pracovný materiál tiež obsahuje cvičenia a pramene, ktoré sa dajú zahrnúť do všetkých piatich tematických oblastí.

Z takto navrhovaného prístupu k vyučovaniu histórie žien, s dôrazom na súkromnú, ako aj verejnú doménu, vyplývajú pre učiteľa dve základné pedagogické úlohy. Prvá úloha spočíva v tom, že učitelia budú musieť používať veľké množstvo učebného materiálu (väčšinu z neho získajú v mieste svojho pôsobiska), ktorý predstavujú listy, denníky, fotografie, archívne dokumenty a, predovšetkým, spomienky ľudí; študenti sa budú musieť naučiť, akým spôsobom

<sup>9</sup> Ruth Tudor, *Teaching 20<sup>th</sup> century women's history: a classroom approach*, Štrasburg, Council of Europe Publishing, 2000.

analyzovať a interpretovať takýto druh pramenného materiálu (návod je uvedený v druhej časti tejto knihy). Druhá úloha spočíva v tom, že učitelia sa budú musieť pozrieť na to, akým spôsobom sa dá zaviesť multiperspektívnosť do vyučovania histórie žien. Je jasné, že ženy nie sú uniformnou skupinou, čo učebnice dejepisu často opomínajú. Ženy pochádzajú z rôznych spoločensko-ekonomických tried, rôznych etník, náboženských a kultúrnych skupín a rôznych generácií. Ak pri vyučovaní dejepisu nebudeme brať do úvahy túto skutočnosť, prispeje to len k marginalizácii histórie žien vo vyučovaní dejepisu.

Existuje aspoň minimalistický variant, v ktorom môžu učitelia zaradiť nové témy a okruhy i napriek tomu, že mnohí z nich zápasia s obsahovo preplnenými učebnými osnovami a učebnými plánmi a že ich iniciatívu pri zaraďovaní nových prvkov do vyučovania obmedzujú úradné predpisy a smernice? Existuje študijná metóda, ktorá by prinajmenšom usmernila študentov pri štúdiu dejín 20. storočia z perspektívy života žien? Na začiatku tejto kapitoly sme hovorili o tom, že je potrebné usmerniť študentov pri budovaní uceleného prehľadu európskych dejín 20. storočia. Jedným zo spôsobov, ako ich k tomu viesť, je dať im na konci každej témy, obdobia či dokonca celého storočia priestor, v ktorom by sa mohli zaoberať „veľkými otázkami“ týkajúcimi sa zmien, ktoré sa udiali v uplynulom storočí. Z tohto hľadiska sa dá povedať, že existujú dve „veľké otázky“, ktoré môžu pomôcť študentom pri budovaní prehľadu histórie žien v minulom storočí:

- Prvá otázka: ako sa zmenilo postavenie žien za uplynulé storočie, do akej miery boli tieto zmeny univerzálne, do akej miery sa týkali iba istých oblastí Európy resp. istých spoločenských vrstiev žien?
- Druhá otázka: akými prostriedkami získali ženy v priebehu 20. storočia väčšiu slobodu v rozhodovaní o svojom živote a do akej miery boli tieto zmeny univerzálne?

Pri práci s týmito dvoma otázkami Ruth Tudorová odporúča výskumný prístup, ktorý sa zameriava na zmeny v priebehu storočia alebo medzi dvoma konkrétnymi obdobiami, prípadne v priebehu troch alebo štyroch desaťročí; dĺžka skúmaného obdobia závisí na veku, na schopnostiach študentov a na ich vedomostiach z predchádzajúceho štúdia (pozri kapitolu v spomínanom materiáli *The big picture – women and change, Globálny pohľad – ženy a zmena*). Študenti môžu skúmať rôzne aspekty storočia pri práci v malých skupinkách, v ktorých budú používať istý súbor výskumného materiálu. Ruth Tudorová navrhuje nasledovné výskumné oblasti: napr. medzinárodné udalosti, práca, technológia, oddych, vrcholová politika, demografia a migrácia, rodinný život, zdravie, vzdelanie. Keď každá skupina študentov prednesie svoje zistenia, učiteľ môže požiadať študentov, aby zhodnotili význam zmien vzhľadom na nasledovné ukazovatele:

- Ako sa zlepšilo postavenie žien, ak sa vôbec zlepšilo?
- Ako ženám prospeli uvedené zmeny?
- Vyskytli sa tu isté nevýhody pre ženy?
- Ktoré spoločenské vrstvy žien mali prospech zo zmien a ktoré nie?

## Záver

Cieľom tejto kapitoly nebolo odporúčať konkrétny zoznam okruhov a tém, ktoré by mali byť zahrnuté v každých učebných osnovách dejepisu na stredných školách. Ja sám, keďže sa zaoberám najmä modernou európskou históriou, by som rozhodne uvítal väčší dôraz na európsky rozmer v učebných osnovách, či už v rámci dejepisu prevažne zameraného na národnú históriu, alebo dejepisu zameraného na svetovú históriu, resp. v rámci duálneho modelu, ktorý prevláda vo väčšine krajín východnej Európy. Samozrejme, že takáto zmena sa nedá zaviesť vydaním jednej príručky o vyučovaní dejepisu. Dôraz preto kladiem na to, ako vyučovať jednotlivé témy a okruhy, a nie na argumentáciu o potrebe alternatívnych učebných osnov dejepisu, ktoré by kladli väčší dôraz na európsku históriu. Túto kapitolu treba chápať v súčinnosti s nasledovnou časťou *Metódy a vyučovacie postupy*.

<b>Tabuľka 3: Vlny európskej migrácie v 20. storočí</b>		
	<b>Ekonomická migrácia</b>	<b>Utečenci</b>
<b>Pred r. 1914</b>	<p>Transoceánska migrácia do USA, Kanady, Austrálie, Argentíny a Brazílie.</p> <p>Medzi rokmi 1891 a 1920 sa viac ako 27 miliónov Európanov odsťahovalo najmä z vidieckych oblastí Írska, Talianska, Španielska a východnej Európy. Do roku 1920 sa takmer 1 zo 7 amerických občanov narodil v Európe.</p> <p>V rámci Európy tiež prebiehala migrácia z chudobnejších vidieckych oblastí do hospodársky vyspelejších krajín ako Veľká Británia, Francúzsko a Nemecko. Prisťahovalci tu častokrát nahrádzali tých, ktorí sa vysťahovali za Atlantik.</p>	<p>Židia utekali z cárskeho Ruska a východnej Európy pred antisemitskými pogromami.</p> <p>Politickí aktivisti, ktorí stáli v opozícii voči cárskemu režimu odchádzali z Ruska, najmä do západnej Európy.</p> <p>Balkánske vojny spôsobili vážne problémy s utečencami. Moslimskí utečenci utkali do Turecka, zatiaľ čo grécki utečenci odchádzali zo západnej a severnej časti Turecka.</p>
<b>20. roky</b>	<p>Emigrácia z Európy klesla o viac ako jednu tretinu z predvojnovnej úrovne. USA a Kanada zaviedli prisťahovalecké kvóty.</p> <p>Dôsledky hospodárskej krízy z roku 1929 viedli mnohých emigrantov k návratu späť do Európy. Do roku 1930 počet návratcov do Nemecka prevyšoval počet tých, ktorí odchádzali.</p>	<p>Dôsledky prvej svetovej vojny a zmeny nastolené mierovým usporiadaním z roku 1919 tiež prispeli k vytvoreniu ďalšej vlny utečencov v strednej Európe. Sem patrilo aj židovské vysťahovalectvo do Palestíny (v tom období pod britským mandátom).</p> <p>Z Ruska vo veľkých počtoch utekali ľudia pod vplyvom ruskej revolúcie. Do roku 1921 žilo v Európe viac ako 800 000 ruských emigrantov. Problém bol natoľko závažný, že Spoločnosť národov zriadila post Vysokého komisára, ktorý mal na starosti výlučne ruských utečencov.</p>
<b>30. roky</b>	<p>V tomto období podporovalo prisťahovalectvo iba Francúzsko, lebo dopyt po pracovnej sile tu prevyšoval ponuku. Ale od polovice 30. rokov začalo aj Francúzsko posilať migrujúcich robotníkov späť do krajín, odkiaľ pochádzali.</p>	<p>Politické a rasové prenasledovanie v tretej ríši viedlo k utečeneckým vlnám smerujúcim do susedných krajín, odkiaľ mnohí Nemci emigrovali do USA.</p> <p>V tomto období odchádzali niektorí európski Židia do Palestíny.</p> <p>Počet španielskych republikánov, ktorí emigrovali zo Španielska sa zvýšil koncom 30. rokov.</p> <p>Nútené presídľovanie celých komunít v Sovietskom zväze v období kolektivizácie a počas éry stalinskej vlády teroru.</p> <p>Od roku 1938 začala francúzska vláda budovať zvláštne tábory pre politických utečencov.</p> <p style="text-align: right;"><i>(tabuľka pokračuje)</i></p>

<p><b>40. až 60. roky</b></p>	<p>Keď po druhej svetovej vojne nastal vo vyspelejších západoeurópskych krajinách hospodársky rast, znova sa zvýšila hospodárska migrácia z južnej Európy (najmä Portugalska, Grécka a južného Talianska). Migranti hľadali prácu v priemyselných a mestských centrách v severnom Taliansku, Francúzsku a Nemecku. Niektoré európske krajiny zaviedli zvláštny štatút „hostujúceho robotníka“, aby tak prilákali nekvalifikovaných a čiastočne kvalifikovaných robotníkov z chudobnejších krajín Európy. Najväčšie projekty tohto druhu fungovali vo Francúzsku, Nemecku a Švajčiarsku. Napríklad v Nemecku vzrástol počet hosťujúcich robotníkov z 9000 v roku 1956 na 2,6 mil. v roku 1973.</p> <p>Od začiatku 50. rokov sa zvýšilo prisťahovalectvo z kolónií a bývalých kolónií v Afrike, Ázii a Karibiku najmä do Veľkej Británie a Francúzska. V rokoch 1945 až 1970 do západnej Európy takto pribudlo viac ako 30 miliónov prisťahovalcov.</p> <p>Emigrácia z Európy sa tiež zdvojnásobila oproti úrovni z medzivojnového obdobia. V rokoch 1945 až 1965 približne 10 miliónov Európanov emigrovalo do USA, Austrálie, Argentíny a Brazílie.</p> <p>Nemecká demokratická republika (Východné Nemecko) začala prijímať migrujúcich robotníkov z niektorých chudobnejších komunistických krajín, vrátane Vietnamu.</p>	<p>V roku 1945 boli milióny ľudí bez domova, vrátane tých, ktorí prežili koncentračné tábory. Mnohí etnickí Nemci zo strednej a východnej Európy boli presídlení do Západného Nemecka.</p> <p>Vnútná migrácia v rámci Sovietskeho zväzu.</p> <p>Od začiatku 50. rokov sa ohnisko problému utečencov presunulo z Európy do Afriky a Ázie, kde postupný zánik imperializmu so sebou priniesol aj etnické a ideologické konflikty.</p> <p>Emigrácia európskych Židov, ktorá sa začala koncom 30. rokov, začala narastať po založení štátu Izrael v roku 1948. V tomto roku bolo z územia nového štátu Izrael vytlačených približne 800 000 Arabov.</p>
<p><b>1975 - 2000</b></p>	<p>Hospodárska recesia v 80. rokoch znížila dopyt po pracovnej sile. Väčšina programov pre hosťujúcich robotníkov bola ukončená a niektorí robotníci boli deportovaní.</p> <p>Ekonomickí migranti z chudobnejších krajín sveta začali hľadať prácu na Strednom východe, v Japonsku, Singapure, Taiwane, Južnej Kórei, a nie v Európe.</p>	<p>Občianske vojny v Afrike stále vytvárajú milióny utečencov (v tomto období žije približne 5 miliónov ľudí v táboroch, o ktoré sa starajú medzinárodné organizácie).</p> <p>Vývoj v Rusku a východnej Európe po roku 1989 tiež vyvolal vnútornú migráciu a migráciu medzi krajinami v regióne.</p> <p>Udalosti v Bosne a Kosove tiež vyvolali utečenecký problém. Počas Kosovskej krízy viac ako 700 000 Albáncov utieklo do táborov v okolitých krajinách, z ktorých sa neskôr niektorí usídlili v západnej Európe.</p>

## **ČASŤ DRUHÁ:**

### **METÓDY A VYUČOVACIE POSTUPY**



## KAPITOLA 5

### ÚVOD

---

Druhá časť je rozdelená do deviatich kapitol, z ktorých sa každá zameriava na rôznu pedagogickú problematiku alebo pedagogické otázky spojené s vyučovaním európskej histórie 20. storočia na stredných školách. V každej kapitole sa nachádza stručný komentár týkajúci sa konkrétnej problematiky, o ktorej sa hovorí. Nasledovné kapitoly rozoberajú aj rôzne metodiky výučby dejepisu a uvádzajú ich konkrétne príklady. V tejto časti je obsiahnutá nasledovná problematika:

- Otázky, ktoré sa zaoberajú tým, ako možno do chronologicko-faktografického vyučovania postupne integrovať analytické pracovné postupy a zručnosti. Učitelia často uvádzajú, že hlavnou prekážkou pri rozvíjaní analytických zručností u študentov sú práve obsahovo preplnené učebné osnovy. Táto časť príručky uvádza aj niekoľko spôsobov, ako učitelia zaradili analytické pracovné postupy do vyučovania aj napriek spomínaným obmedzeniam a prekážkam.
- Ďalšou problematikou je vyučovanie kontroverzných a citlivých tém, najmä tých, ktoré sa týkajú národnej alebo skupinovej identity, vzťahov s inými krajinami (najmä okolitými), postoj voči menšinám a historická skúsenosť z vojny a vojenskej okupácie.
- Táto časť sa zaoberá aj problematikou, ako treba postupovať pri hodnotení vizuálneho archívneho materiálu týkajúceho sa 20. storočia (ako napr. propaganda). Študentom treba ukázať, že fotografie súčasných alebo historických udalostí nie sú neutrálnym zobrazením reality. Rovnako ani spravodajstvo dokumentárne filmy nie sú iba dôkazovým materiálom, ktorý sa dá konfrontovať s ďalšími prameňmi. Tieto materiály do istej miery vyberajú, upravujú a uvádzajú dôkazy podľa hodnotového rebríčka zostavovateľov, ktorý je často úplne odlišný od hodnôt profesionálnych historikov alebo novinárov. Teda viac sa prihliada na hodnoty, ktoré robia „dobrý“ televízny alebo rozhlasový program resp. film. Študenti sa preto musia naučiť rozumieť týmto hodnotám a prioritám, aby boli schopní sami kriticky hodnotiť daný materiál.
- Táto kapitola sa zaoberá aj tým, ako možno vo vyučovaní dejepisu používať simulačné hry. Aktívny prístup k vyučovaciemu procesu je veľmi často efektívny najmä v tom, že v mysliach študentov kryštalizuje motívy, okolnosti, tlaky a priority, ktoré viedli ľudí k tomu, aby konali tak, ako konali. Ak sa však má táto metóda využiť efektívne, je potrebné, aby sa na ňu učiteľ dôkladne pripravil a zostavil aj doplnkové kontrolné úlohy a cvičenia.
- V tejto časti hovoríme aj o tom, ako naučiť študentov analyzovať a interpretovať rôznorodé pohľady na jednu a tú istú udalosť resp. historický jav za pomoci porovnávania názorov rôznych historikov. Študent môže porovnávať aj výpovede priamych svedkov udalostí s názormi tých, ktorí sa na minulosť pozerajú z historického nadhľadu. Porovnávať môžu aj to, ako prístupujú rôzne národy (resp. rôzne skupiny v rámci jedného národa) k hodnoteniu jednej a tej istej udalosti.
- Kapitola sa zaoberá aj tým, ako pri vyučovaní dejepisu efektívne využívať zariadenia a inštitúcie mimo školy, ako sú napr. múzeá, archívy a výstavy a ako ich integrovať do vyučovacieho procesu.
- Hovorí aj o zavádzaní nových informačných technológií do vyučovania dejepisu. Bez ohľadu na to, koľko užitočných webových stránok týkajúcich sa jednotlivých historických tém a okruhov existuje, študent (a, samozrejme, aj učiteľ dejepisu) si potrebuje vytvoriť efektívnu stratégiu vyhľadávania nových informácií na Internete. A práve táto časť príručky sa snaží

nájsť odpoveď na to, ako takúto stratégiu vytvoriť a ako u študentov rozvíjať potrebné zručnosti pri vyhľadávaní najrôznejších informácií.

- A napokon, vyššie spomenuté metódy a vyučovacie postupy naznačujú, akú úlohu má zohrávať učiteľ dejepisu a tiež aj to, ako sa učiteľ môže presvedčiť, či jeho študenti naozaj plnia ciele, ktoré sú nosným pilierom spomínaných metód a vyučovacích postupov. Preto druhá časť končí diskusiou o tom, aký vplyv majú tieto otázky na proces vzdelávania budúcich učiteľov.



## KAPITOLA 6

### ROZVÍJANIE ZRUČNOSTÍ A BUDOVANIE POJMOV

---

Kľúčová otázka pre zostavovateľov učebných osnov, ako aj pre učiteľov dejepisu na stredných školách je nasledovná: aké percento vedomostí z histórie chceme, aby si naši študenti pamätali napr. aj po desiatich alebo pätnástich rokoch od skončenia školy?

Ministerstvá školstva v krajinách strednej a východnej Európy už od roku 1989 reformujú učebné osnovy dejepisu. V krajinách, kde zažili stáročia nadvlády a okupácie reforma v sebe nesie akýsi podvedomý cieľ, že učebné osnovy dejepisu by mali u študentov pestovať zmysel pre národnú identitu. Je to pochopiteľný, zato však príliš ambiciózny cieľ, keď si uvedomíme, že len veľmi málo študentov v uvedených krajinách má na strednej škole viac ako dve hodiny dejepisu týždenne. Mnohé reformované učebné osnovy zostavovali akademickí historici s nulovou skúsenosťou vo vyučovaní svojej disciplíny na strednej škole. V mnohých prípadoch vytvorili predimenzované učebné osnovy s veľkým dôrazom na obsah prezentovaný formou chronologického výkladu národnej histórie. V niektorých zo spomínaných krajín začali pracovať už na druhej generácii učebných osnov dejepisu a polemika o tom, ktoré vedomosti z oblasti dejín by sa mali považovať za dôležité, a ako by sa dejepis mal vyučovať na stredných školách i naďalej pokračuje. V niektorých ďalších východoeurópskych krajinách, najmä tam, kde bol školský systém decentralizovaný, medzi učiteľmi stále existuje dosť veľká nejednotnosť v tom, čo vyučovať a ako to vyučovať.

Od polovice 80. rokov sa podstatné zmeny zavádzajú aj do učebných osnov vo väčšine západoeurópskych a severoeurópskych krajín. Výsledkom v niektorých prípadoch boli obsahovo predimenzované učebné osnovy. V iných prípadoch dostali zas učitelia voľnú ruku pri rozhodovaní o tom, čo vyučovať v rámci širšie postavených smerníc a odporúčaní. Vo väčšine prípadov majú učitelia voľnosť v rozhodovaní ako vyučovať, ale nemajú voľnosť pri rozhodovaní, čo vyučovať. Môj osobný dojem je taký, že pozornosť sa už nesústreďuje na zjednodušené rozhodovanie sa medzi vyučovaním faktografie a prácou s analytickými zručnosťami. Súčasný problém sa skôr zameriava na to, ako integrovať používanie analytických pracovných postupov a zručností do učebných osnov, ktoré sú zamerané hlavne na obsah.

Avšak, otázka, čo chceme, aby si naši študenti pamätali aj o desať rokov, je podstatou každej diskusie týkajúcej sa metodiky vyučovania dejepisu. Ak hovoríme o európskej histórii 20. storočia (hoci si myslím, že rovnaké závery platia pre národnú, ako aj pre svetovú históriu), nazdávam sa, že to, čo by si študenti mali uchovať pre budúcnosť, je nasledovné:

- pretrvávajúci záujem o históriu, ktorý by sa nemal zužovať len na históriu svojho vlastného národa alebo etnickej skupiny;
- celkový, čiastočne chronologický a čiastočne tematický prehľad dejín 20. storočia, ktorým vie študent vysvetliť príčiny a dôsledky jednotlivých udalostí a javov. Vedomosti, ktoré sa študenti naučia, im majú slúžiť ako tvorivý materiál na budovanie uceleného prehľadu alebo rámca a, snáď, ani príliš neprekáža, keď časom študenti zabudnú jednotlivé detaily a podrobnosti. Budú však vedieť, kde majú tieto informácie hľadať, a čo je však ešte dôležitejšie, budú vedieť, ako z nich v prípade potreby vyvodit' závery a ako dať do súvisu jednotlivé zdanlivo nesúrodé fakty;
- zmysel pre opakujúce sa prvky vo vývoji a dynamiku zmien, ktorá formovala storočie;
- predstavu o niektorých hlavných vývojových trendoch, ktoré boli spoločné pre väčšinu Európy alebo jej regiónov, ako aj tých trendov, ktoré odrážajú národné alebo regionálne rozdiely;

- majú vedieť nazerať na súčasný svet spôsobom, ktorý berie do úvahy rozmer dočasnosti, rovnako ako fakt, že súčasné udalosti a vývoj majú obyčajne svoje korene v minulosti (často v dávnej minulosti) a že nie sú iba výsledkom udalostí, ktoré sa odohrali nedávno;
- univerzálne analytické a interpretačné zručnosti, ktoré študenti môžu využiť v budúcnosti, keď sa budú snažiť porozumieť okolitému svetu a zmenám, ktoré práve prežívajú. Spomínané zručnosti im pomôžu pri hodnotení informácií, ktoré im predkladajú masmédiá a ďalšie informačné zdroje.

Aby sme dosiahli tieto široko koncipované ciele, je nevyhnutné zamyslieť sa nad tým, ako pri vyučovaní dejepisu naučiť študentov nadobúdať spomínané zručnosti a spôsoby myslenia, a pochopiť kľúčové historické pojmy, ktoré im poskytnú analytický a interpretačný rámec.

## Kľúčové pojmy

Pojmy sú všeobecné myšlienky. Sú prostriedkom na:

- utried'ovanie vedomostí z histórie;
- utried'ovanie názorov na históriu;
- zovšeobecňovanie (napr.: Toto je príkladom čoho?...)
- určovanie spoločných a rozdielnych znakov;
- hľadanie opakujúcich sa prvkov vo vývoji;
- hľadanie súvislostí.

Je dôležité si uvedomiť, že ak študenti majú správne chápať kľúčové pojmy a vedieť ich používať v praxi, metodika výučby dejepisu sa musí zásadne odkloniť od tradičného „širokého výkladu dejín“, ktorý kladie dôraz najmä na chronologickú súslednosť. Aby študenti vedeli narábať s pojmi, musia porovnávať, zovšeobecňovať a zároveň hľadať obmedzenia a limity týchto zovšeobecnení, musia sa vedieť pohybovať v čase dopredu a dozadu, uvedomujúc si, že rôzne historické fenomény zvyčajne majú rôzne časové rámce (to znamená, že niektoré fenomény sa dajú študovať ako udalosti alebo dianie, zatiaľ čo iným možno porozumieť len štúdiom rozsiahlejšieho časového obdobia).

Niekedy učitelia, ktorí sa na svoju budúcu kariéru pripravovali tradičnou formou „širokého výkladu dejín“ (ba aj niektorí, ktorí neštudovali takýmto spôsobom) namietajú, že pojmy a pojmové rámce sú príliš abstraktné a pre študentov príliš zložité. Bezpochyby sa nájdu študenti, najmä v prospechovo zmiešaných skupinách, ktorí majú problém s pochopením týchto pojmov a ich používaním, a preto sa cítia istejšie pri vyučovaní dejepisu, ktoré kladie dôraz na faktografické vedomosti. Toto však neodradilo ani učiteľov ostatných predmetov od vyučovania abstraktných myšlienok a pojmov, či už ide o teóriu relativity alebo kvantovú mechaniku vo fyzike, rôzne početové úkony v matematike, alebo zložité priestorové modely, ktoré sa teraz často používajú vo fyzickej a socio-ekonomickej geografii.

Vo všeobecnosti existujú dve skupiny pojmov, ktoré sú z hľadiska našej témy dôležité. Prvou skupinou sú pojmy, ktoré sa niekedy nazývajú substantívne pojmy alebo „pojmy prvého rádu“. Do zoznamu typických príkladov z 20. storočia by sme mohli zaradiť nasledovné pojmy: totálna vojna, občianska vojna, revolúcia a kontrarevolúcia, imperializmus, emancipácia, nezávislosť, závislosť a vzájomná závislosť, kapitalizmus, nacionalizmus, socializmus, fašizmus, komunizmus, konzervativizmus, liberálna demokracia, diktátorské režimy, totalitarizmus, kolonializmus, dekolonizácia, odboj, terorizmus, studená vojna, sociálny štát, glasnosť a perestrojka, spolupráca. Toto sú pojmy, ktoré nám pomáhajú porozumieť historickým vývojovým trendom a prvkom, ako aj konkrétnym udalostiam. Niektoré z nich, a možno je ich väčšina, sú vypožičané z iných vedných disciplín. Je to proces, ktorý sa v 20. storočí zintenzívnili, keď sa štúdium dejín rozšírilo o hospodárske, sociálne a kultúrne aspekty histórie.

Používajú historici spomínané substantívne pojmy rovnakým spôsobom ako odborníci v iných disciplínach? História, podobne ako politológia (s ktorou má mnohé substantívne pojmy spoločné), je disciplína, ktorá študuje zo všetkého niečo. Preto by bolo prekvapujúce, keby neexistovali isté dôkazy spoločného používania pojmov v týchto odboroch. Existuje však tiež oblasť, v ktorej historici používajú odborné pojmy konkrétnejším spôsobom než politológovia alebo sociológovia. Ako hovorí Peter Lee, „historikova definícia komunizmu vo veľkej miere vychádza z toho, čo komunisti vykonali“.<sup>10</sup> A práve toto je historický rozmer uvedeného pojmu.

Hoci sa takéto pojmy aplikujú na konkrétne historické udalosti alebo javy, naše chápanie pojmov (a teda aj chápanie ich významu z hľadiska správneho chápania dejín) závisí od toho, ako sa používajú: či nimi chceme ilustrovať odlišnosť historických okolností; či pomocou nich chceme upriamiť našu pozornosť na to, čo sa na konkrétnych udalostiach dá zovšeobecniť, alebo na to, čo je na nich jedinečné; alebo či pomocou pojmov chceme objasniť súvislosti, v ktorých sa skúmané udalosti odohrali.

Pojmy prvého rádu sa odlišujú od špecifickejších charakteristík nielen kvôli ich zovšeobecňujúcej sile, ale aj kvôli tomu, že sa vzťahujú na rôzne vývinové trendy.

Vezmime si napr. pojem revolúcií, ako ho používajú historici v kontexte udalostí, ktoré sa odohrali v Rusku v rokoch 1900 až 1918. Západní historici zvyčajne používajú tento pojem pri objasňovaní zmien, ktoré sa uskutočnili v marci a októbri roku 1917 a aj pri objasňovaní udalostí z roku 1905, ktoré sa začali 22. januára 1905 Krvavou nedeľou, keď polícia a jazdecké oddiely rozohnali neozbrojený a pokojný demonštrujúci dav, čo vyvrcholilo zákazom moskovského Sovietsu v decembri toho istého roku. Pokiaľ revolúcia v spoločenskom a politickom zmysle znamená pokus o nastolenie radikálnych zmien režimu a tiež zmien v politickej, spoločenskej a hospodárskej štruktúre spoločnosti, potom je jasné, že medzi tromi revolúciami existujú podstatné rozdiely. Udalosti roku 1905 pripomínajú politické povstanie, pri ktorom však opozícia nebola vôbec jednotná. A nie je ani celkom jasné, aká veľká časť opozície chcela režim zvrhnúť, a aká veľká časť ho chcela reformovať. Dá sa však povedať, že do istej miery revolúcia dočasne posilnila cársky režim, ktorý sa zdal byť dokonca silnejší ako pred revolúciou. Zdá sa, že Februárovú revolúciu z roku 1917 do veľkej miery vyvolala prehlbujúca sa kríza cárskeho režimu. Z tohto hľadiska sa väčšina historikov a vtedajších pozorovateľov zhoduje v tom, že revolúcia bola prevažne spontánna, neplánovaná a dezorganizovaná, a že sa stretla s malým odporom. Iba boľševickí historici zastávajú názor, že februárové a októbrové udalosti boli dvoma fázami proletárskej revolúcie. Októbrová revolúcia roku 1917 nesie mnohé znaky štátneho prevratu, hoci politické, spoločenské a hospodárske zmeny, ktoré sa po nej udiali, boli jednoznačne revolučné.

Narábanie s pojmom revolúcia pri opisovaní uvedených udalostí (na rozdiel od ich obyčajného označenia týmto pojmom) zameriava našu pozornosť na základné vývojové trendy, na sled udalostí, ako aj na identifikovateľné bezprostredné a strednodobé príčiny danej udalosti. Práca s týmto pojmom nás privedie k štúdiu vývoja, ktorý začal dávno pred rokom 1905 (ako reakcia na represívnu politiku, ktorá začala v 80. rokoch 19. storočia) a pretrvával dlho po roku 1917. Odkazuje nás aj na štúdium toho, ako ľudia interpretovali priebeh udalostí, ktoré sa odohrali v tomto rozsiahlom časovom období. Pri štúdiu revolúcie si môžeme položiť nasledovné otázky, ako napr.: Prečo boli revolucionári prekvapení rýchlym spádom udalostí v roku 1905 a potom v marci 1917? Prečo neboli cárski generáli, politici a konzervatívne zložky ochotné bojovať za záchranu systému vo februári 1917? Prečo boli ostatné strany, okrem boľševikov, odhodlané spolupracovať s dočasnou vládou v období február až október 1917?

Historici a učitelia dejepisu tiež používajú technické pojmy alebo „pojmy druhého rádu“. Rovnako ako pojmy prvého rádu, ani tieto nemusia „patriť“ výlučne histórii. Pomáhajú nám však porozumieť tomu, ako pracujú historici, o čo sa zaujímajú, a ako vznikajú historické vedomosti

<sup>10</sup> Peter Lee, „Why learn history“ in A. Dickinson, P.J. Lee and P. Rogers (eds) Learning history, Heinemann, London, 1984, str. 1.

a chápanie histórie. Do tejto skupiny zaradujeme pojmy, ako sú napr. kontinuita, zmena, chronológia, kauzálnosť, porovnávanie a dôkazy.

### *Kontinuita a zmena*

Aby sme u študentov mohli rozvíjať lepšie chápanie dejín, musíme ich povzbudzovať k tomu, aby na konci konkrétnej témy resp. obdobia, alebo na konci diachronickej témy (napr. populácia, technológia alebo kultúrne smery) znova prehodnotili a zvážili dôkazy o kontinuite a zmene. Pri takomto postupe musia rozumieť nasledovným otázkam.

Po prvé, študenti musia pochopiť, že kontinuita sa nerovná nemennosti. Pri hľadaní dôkazov kontinuity sa študenti majú zameriavať najmä na znaky nepretržitého alebo prírastkového evolučného vývoja. Na druhej strane sú však dôkazy o zmene v tomto kontexte znakmi jasného skončovania s minulosťou. Takýmto príkladom môžu byť zmeny, ktoré sa udiali vo vzájomných vzťahoch medzi západoeurópskymi krajinami a ich kolóniami po druhej svetovej vojne. Nastolenie nových vzťahov znamenalo jasný rozchod s ich imperialistickou minulosťou, i keď prvky starých vzťahov pretrvávajú i naďalej v podobe obchodných spojení, diplomatických kontaktov, prisťahovalectva atď. Podobne aj nový režim v Rusku po revolúcii predstavuje jasný rozchod s minulosťou, hoci i v tomto prípade historici nachádzajú v novom systéme prvky minulosti, ako napr. vzťah nového režimu voči susedným krajinám, národnostným a etnickým menšinám atď. Naproti tomu však mnohé z udalostí, ktoré sa udiali za posledných sto rokov v celej krajine, odrážajú viac prírastkový a evolučný vývoj než dramatické zmeny. Môžeme napríklad povedať, že vývoj urbanizácie bol trvalý a dal sa predvídať. V roku 1900 jedna desatina obyvateľstva žila v mestách, ale koncom storočia to už bola väčšina obyvateľstva. Technologický rozvoj, ktorý sa niekedy javil ako revolučný, bol v praxi často iba prírastkový. Lety do kozmu síce predstavovali podstatnú technologickú zmenu, avšak motorové vozidlá na benzínový pohon slúžia ľuďstvu už viac ako jedno storočie.

Po druhé, študenti musia pochopiť, že zmena nie vždy znamená pokrok. Tiež musia vedieť, že pojem pokroku sa spája s hodnotami, ktoré sa líšia v rôznych spoločnostiach alebo kultúrach.

Po tretie, študenti musia zároveň pochopiť, že tempo zmien sa zvyčajne líši v rôznych sférach spoločenského vývoja: či už ide o politickú, hospodársku, sociálnu alebo kultúrnu oblasť. Bývalý predseda britskej vlády raz povedal, že „týždeň v politike je dlhý čas“. Na druhej strane, zmeny v spôsobe života ľudí, v ich zvyklostiach a postojoch sa odohrávajú oveľa pomalšie a niektoré tradície prežívajú aj dlho po tom, keď dôvody na ich uplatňovanie dávno zanikli.

Skúmanie pojmov kontinuity a zmeny nezapadá veľmi ľahko do klasického chronologického vyučovania v rámci tradičných učebných osnov, okrem tých situácií, keď sa spomínané pojmy aplikujú na konkrétne udalosti. Avšak koniec 20. storočia a zároveň koniec druhého milénia podnietil vznik obrovského množstva kníh, časopisov a televíznych programov, ktoré ponúkajú retrospektívny pohľad na 20. storočie. Snáď po prvýkrát je okolo nás také obrovské množstvo materiálu, ktorý sa dá dobre využiť pri skúmaní dôkazov o kontinuite vývoja a zmenách vo sfére politiky, hospodárstva, spoločnosti, kultúry, náboženstva a myslenia. Pri štúdiu kontinuity a zmeny si môžeme položiť mnohé podnetné otázky, ako napr.: Čo sa výrazne zmenilo vo svete v roku 2000 v porovnaní so svetom v roku 1900? Čo sa zmenilo len veľmi málo? Ktoré zmeny hovoria o dramatickom rozchode s minulosťou a ktoré zmeny hovoria o procese prírastkového vývoja?

### *Chronológia a výklad*

Už sme si zvykli, že na našu minulosť sa pozeráme ako na výklad po sebe nasledujúcich dátumov a udalostí. Na tento prístup sme si zvykli natoľko, že sa väčšinou nazdávame, že dátumy a udalosti sú samotnými atribútmi minulosti. Ale v skutočnosti to, samozrejme, tak nie

je. V snahe porozumieť tomu, akým smerom sa uberal zložitý vývoj, jednotlivé udalosti usporadúvame a interpretujeme, určujeme, čo je a čo nie je podstatné a vytvárame z nich ucelený výklad. Takto pri svojej práci postupujú historici a výnimkou nie sú ani očití svedkovia trestného činu, keď ich vypočúva polícia. Ale v skutočnom živote sme udalosti a dianie nezažili tak, akoby to bol ucelený príbeh. Vo väčšine prípadov sme prežili viacero na sebe nezávislých udalostí, ktoré sme začali chápať až s odstupom času, keď sme získali historický nadhľad. To je práve to, čo historici väčšinou robia. Hlavnou zložkou ich práce je teda chronologický výklad, rovnako ako rozdeľovanie minulosti na menšie segmenty, ktoré nasledujú po sebe. Takto sa im snažia dať istý tvar a vniesť do nich poriadok.

Vo všeobecnosti platí, že väčšina zostavovateľov učebných osnov a autorov učebníc robí to isté. Je relatívne jednoduché vybrať niektoré dátumy, zoradiť ich podľa poradia a určiť príčiny a dôsledky udalostí, keď študenti preberajú kráľovské dynastie, vojny, územné výboje a politické krízy. Avšak pri štúdiu kultúrnych a sociálnych dejín je to oveľa ťažšie. Kultúrny vývoj sa nedá jednoducho rozdeliť na jednotlivé udalosti a situácie. Ide o vývojový proces, a preto sa v ňom nedá jednoducho určiť poradie a sled udalostí alebo priradiť k nim dátum. Kultúrny vývoj je často cyklický a proces zmeny je pomalý a hlboký, podobný morským prúdom, ako to kedysi vyjadril historik Marc Bloch. V politických dejinách sú častokrát dôležití jednotliví činitelia. Hitlerov alebo Stalinov charakter a ich názory sú dôležité preto, aby sme správne pochopili, aké rozhodnutia sa v tomto období prijímali. Ale v prípade dejín kultúry a spoločnosti nie sú častokrát dôležití alebo významní konkrétni činitelia, ale práve prostredie, v ktorom vystupujú.

Pri štúdiu dejín kultúry sa častokrát snažíme zasadiť dianie v tejto oblasti do kontextu udalostí a nesnažíme sa skúmať, čo sa stalo predtým resp. potom, a ani hľadať príčiny a dôsledky tohto vývoja. Predovšetkým sa snažíme zistiť, čo konkrétne kultúrne a spoločenské dianie znamenalo pre ľudí žijúcich iba v tom čase.

Niektoré učebné osnovy dejepisu sa túto skutočnosť snažili vziať do úvahy, najmä v učive o 20. storočí. Avšak zďaleka najbežnejšou štruktúrou učebných osnov dejepisu 20. storočia na stredných školách stále zostáva rozdelenie učiva na desať až dvadsaťročné úseky; tento princíp sa dá lepšie uplatniť pri vyučovaní politických dejín ako pri vyučovaní dejín spoločnosti, kultúry alebo hospodárskych dejín.

Mnohí odborníci sa nazdávajú, že jedným z cieľov vyučovania dejepisu je u študentov rozvíjať „zmysel pre chronológiu“. Aby sme to mohli efektívne uskutočniť, je dôležité, aby študenti vedeli, že chronológia a výklad sú človekom vytvorené pojmy, ktoré boli aplikované na štúdium našej minulosti a že obdobia, na ktoré sú rozdelené učebné osnovy, sú tiež umelo vytvorené.

Ďalšia otrepaná fráza tvorcov učebných osnov je, že najlepší spôsob, akým vyučovať dejepis, je začať od praveku a postupne sa dopracovať do dnešných dní. Práve z tohto dôvodu sa skoro v každom školskom systéme v Európe 20. storočie vyučuje u najstaršej vekovej kategórie študentov. Avšak neexistuje žiadny pedagogický argument zdôvodňujúci, prečo by to tak malo byť. Ako to zhrnul John Slater „dejiny 20. storočia nie sú vo svojej podstate o nič zložitejšie ako dejiny 14. storočia, alebo dejiny Rímskej ríše“.<sup>11</sup>

Naozaj dobrý študijný program by mohol byť zostavený napríklad tak, že mladší študenti by preberali novšie dejiny, ktoré sú im bližšie a sú pre nich konkrétnejšie, zatiaľ čo klasický Rím a Grécko alebo pravek, by sa učili starší študenti. Keďže toto sa praktizuje len veľmi zriedka, chýbajú nám konkrétne dôkazy, či by študenti pri postupovaní proti prúdu času nadobudli zmysel pre chronológiu rovnako ľahko, ako pri začínaní „od začiatku“ a postupovaní po časovej osi. Dá sa argumentovať, že študenti s oveľa väčšou pravdepodobnosťou budú vedieť myslieť chronologicky (to znamená prakticky používať tento pojem a nie si iba pamätať dátumy), ak sa naučia „v minulosti pohybovať dopredu a dozadu, preskakovať niektoré obdobia, dopracovať sa

<sup>11</sup> John Slater, *Teaching History in the New Europe*, Cassell, Londýn, 1995, str. 123.

k iným obdobiam proti prúdu času, a nie ak sa budú vytrvalo predierať zo vzdialenej minulosti do istého obdobia podľa toho, ako nám to dovoľí čas alebo študijný plán“.<sup>12</sup>

Pre štúdium európskych dejín 20. storočia to znamená, že ak má študent chápať, čo sa v Európe deje dnes, musí vedieť preskúmať nedávne vzťahové a príčinné faktory, ale takisto musí vedieť nájsť ich korene v minulosti. Štruktúra tradičných segmentovaných učebných osnov predpokladá, že si študenti sami dajú do súvisu to, čo preberali pred šiestimi mesiaci alebo pred rokom resp. dvomi, s tým, čo preberajú teraz. Avšak tieto predpoklady tvorcov spomínaného typu učebných osnov sa nedajú podložiť dostatočne silnými dôkazmi o pravdivosti tohto argumentu. Pri štúdiu moderných dejín si študenti musia súvislosti znova vytvárať.

### *Kauzálnosť*

Historik sa musí pri vysvetľovaní konkrétnej udalosti alebo situácie zaoberať tromi navzájom súvisiacimi otázkami: Prečo sa to stalo? Prečo sa to stalo práve vtedy, keď sa to stalo? Ktoré príčinné faktory tu zohrali najdôležitejšiu úlohu?

Ako môžeme študenta naučiť používať pojem kauzálnosť takýmto spôsobom? Gary Howells, učiteľ dejepisu, hovorí, že ak je hlavným cieľom naučiť študenta myslieť historicky a nielen jednoducho memorovať isté frázy, ako sú „dlhodobé“ alebo „krátkodobé príčiny“, potom by mal učiteľ pracovať s tým, čo Howells nazýva „veľké otázky“. Napríklad: Prečo vypukla prvá svetová vojna v roku 1914? Prečo Stalin súhlasil s paktom Molotov-Ribbentrop, keď vedel o Hitlerových zámeroch voči Sovietskemu zväzu? Prečo malo zhoršovanie vzťahov medzi spojencami z druhej svetovej vojny po roku 1945 taký rýchly spád, vedúci k studenej vojne?

Howells opisuje svoj prístup v zmysle budovania istých vrstiev chápania danej problematiky. Navrhuje začať tvorbou mentálneho obrazu danej udalosti alebo jej uceleného prehľadu.<sup>13</sup> Na vyučovanie histórie 20. storočia vrelo odporúča používať vizuálne a audiovizuálne pramene a učebné materiály. Ďalšou vrstvou, ktorú treba vytvoriť, je chápanie súvislostí, a to najmä dlhodobých príčin. Tvrdí, že dlhodobé príčiny majú zväčša presvedčivú výpovednú silu, čo môže študentovi lepšie priblížiť danú problematiku. Potom študenti prejdú k usporiadaniu spomínaných dlhodobých príčinných faktorov podľa ich dôležitosti, spolu s odôvodnením, prečo zostavili poradie dôležitosti takto. Potom študenti prejdú na štúdium tzv. „spúšťač“, teda konkrétnych udalostí, ktoré bezprostredne vyvolali daný konflikt. To im umožňuje hľadať odpovede na otázky typu „prečo sa to stalo práve v tom čase?“ Nakoniec sa študenti snažia zistiť, či boli dané udalosti neodvratné. Môžu si preto klásť otázky typu „bol vývoj, ktorý po udalosti nasledoval, neodvratný?“ Toto vedie študentov k lepšiemu chápaniu dvoch vecí. Po prvé, že ľudia, ktorí o udalostiach rozhodovali, mali v rôznych časových úsekoch zvyčajne rôzne možnosti voľby a často sa rozhodovali na základe obmedzených alebo dokonca nesprávnych informácií. A po druhé, že náhoda hrala tiež istú rolu.

Študenti zavŕšia svoje historické bádanie tak, že prenesú informácie, ktoré zozbierali do analytickej tabuľky.

Pri štúdiu niektorých historických udalostí bude možno nevyhnutné rozlišovať dlhodobé, krátkodobé a bezprostredné príčiny a pri štúdiu širšieho historického vývoja môže byť nutné pridať ďalšiu kategóriu, a to „základné pôsobiace faktory“. Ako príklad si vezmeme studenú vojnu. Na rozdiel od skutočnej vojny, akou bola napr. Veľká vojna, nezapadá do jasne vymedzeného časového rámca. Sú tu dlhodobé príčiny, ktoré sa datujú až do roku 1919, kedy Amerika, Veľká Británia a Francúzsko vylodili svoje vojská v Murmanskú, Archangelsku, Vladivostoku a na Kryme, aby podporili bielych v Ruskej občianskej vojne. Môžeme k tomu

<sup>12</sup> John Slater, *ibid.*, str. 123.

<sup>13</sup> Gary Howells, „Being ambitious with the causes of the first world war“ in *Teaching History*, August 1998, Issue 92, str. 16-19.

pridať aj ideologické rozdiely, napr. Leninovu oddanosť myšlienke svetovej revolúcie alebo vzájomnú nedôveru, ktorá vyvrcholila v 30. a 40. rokoch 20. storočia.

Ku krátkodobým príčinám by sme mohli zaradiť nasledovné faktory: rôzne interpretácie výsledkov Jaltskej konferencie, povojnové nezhody o budúcnosti Nemecka a Poľska, zostrojenie atómovej bomby, sovietska politika v Iráne, neochota západných mocností dovoliť Sovietskemu zväzu podieľať sa na okupácii Japonska a Porúria a neochota Sovietskeho zväzu dovoliť západným spojencom, aby sa akokoľvek angažovali vo východnej Európe.

Medzi bezprostredné príčiny by bezpochyby patrili: nástup komunistických režimov v Poľsku, Bulharsku, Rumunsku, Maďarsku a Československu v rokoch 1945 až 1948, Maršalov plán a prijatie Trumanovej doktríny, Berlínska blokáda a vznik NATO.

Ak by sme však chceli dôsledne vysvetliť vzťahy medzi týmito dvoma blokmi v nasledujúcich 40 rokoch, je potrebné tiež analyzovať ďalšie pôsobiace faktory, ako napr.: vznikajúce sféry vplyvu nielen v Európe, ale na celom svete, vzájomná nedôvera založená na úplne opačnom chápaní zámerov druhej strany, ideologické rozdiely, zmeny, ktoré nastali v ekonomikách dvoch supervelmocí, preteky v zbrojení atď.

### *Dôkazový materiál*

Keď preberieme základné fakty o roku, v ktorom sa uskutočnila istá bitka, alebo vstúpil do platnosti istý zákon, alebo zomrel niektorý politický vodca, zistíme, že historici sa väčšinou nezaoberajú historickou *pravdou*, ale historickým *dôkazovým materiálom*. Vo väčšine prípadov je dôkazový materiál nekompletný a závery historikov nie sú definitívne, podobne ako interpretácia im dostupného dôkazového materiálu. Ich interpretáciu často napádajú ďalší historici, ktorí však na svoju argumentáciu používajú ten istý dôkazový materiál.

Je veľmi dôležité, aby boli s touto praxou študenti oboznámení. Je to dôležité najmä vtedy, keď sa v nejakej krajine snažia niektoré politické skupiny použiť a zneužiť históriu na nacionalistické účely. I keby sa nejednalo o takýto prípad, i tak je dôležité, aby študenti mali jasnú predstavu o práci historika, najmä, ak nám ide o to, aby sa študenti naučili správne rozumieť dejinám. Študenti musia vedieť, že historik pri štúdiu každej historickej udalosti:

- vyberá fakty podľa svojho vlastného uváženia, čo je relevantné a podstatné (čo neznamená vynechanie tých faktov, ktoré nevyhovujú jeho názorom a teóriám);
- študuje súvislosti medzi týmito faktami;
- zoraďuje tieto fakty do súvislého výkladu alebo argumentácie;
- ak sa vo faktografických informáciách vyskytnú medzery, dopĺňa ich svojím vlastným odborným úsudkom o tom, čo sa mohlo stať, alebo vyvodzuje závery z dostupných informácií. Historici to často robia, keď sa snažia vžiť do situácie niektorej historickej postavy, čím zisťujú, ako sa správala v iných situáciách, alebo porovnávajú jej správanie so správaním iných ľudí v podobnej situácii atď.

Pri takejto činnosti historici premieňajú nimi vybrané fakty na dôkazový materiál (to znamená fakty, ktoré sa používajú na zdôvodnenie konkrétnej argumentácie, teórie alebo interpretácie toho, čo sa stalo).

### *Základné zručnosti a pracovné postupy*

Táto kapitola venovala oveľa väčší priestor pojmom, v porovnaní s tým, aký priestor venuje zručnostiam a pracovným postupom. A to nie preto, že by snád' pojmy boli dôležitejšie než zručnosti a pracovné postupy. Robíme tak z dvoch dôvodov. Po prvé, na žiadnom inom mieste tejto príručky sa explicitne nepojednáva o kľúčových historických pojmoch, hoci čitateľ pri jej čítaní zistí, že potreba rozvíjať chápanie jednotlivých pojmov je témou, ktorá sa tiahne celou touto knihou. Po druhé, zvyšok druhej časti, ako aj celá tretia časť tejto príručky, sa

obširne zaoberá rozvíjaním analytických a interpretačných pracovných postupov a historického myslenia.

Preto sa na tomto mieste obmedzíme iba na niektoré všeobecné body týkajúce sa rozvíjania analytických a interpretačných zručností a pracovných postupov. Po prvé, už mnoho rokov sa neustále vedú diskusie o tom, do akej miery je vyučovanie dejepisu, v ktorom sa uplatňujú analytické a interpretačné zručnosti žiaduce a prakticky uskutočniteľné. Odborníci sa sporia aj o možných dôsledkoch tejto metodiky na štúdium a vyučovanie dejepisu na stredných školách. Treba ale podotknúť, že táto problematika nie je, a nikdy nebola, otázkou buď, alebo. Otázkou vždy bolo, ako nájsť primeranú a prakticky uskutočniteľnú rovnováhu medzi troma zložkami: po prvé, nadobúdaním historických vedomostí, po druhé, rozvíjaním schopností kriticky analyzovať, interpretovať a hodnotiť dôkazový materiál, a po tretie, rozvíjaním zmyslu pre históriu (vrátane toho, že študenti sa oboznámia s vlastným procesom budovania a rozvíjania vedomostí).

Po druhé, keď rozmýšľame o tom, ako študentov naučiť osvojiť si príslušné zručnosti a spôsob myslenia, je dôležité uznať, že učiť sa myslieť historicky, nie je ako učiť sa hrať na klavíri alebo ako vyrátať matematický príklad, kde osvojovanie si zložitejších zručností závisí v prvom rade od zvládnutia základných zručností a operácií. Nie je totiž celkom jasné, aké vedomosti a zručnosti bude študent bezpodmienečne potrebovať na to, aby vedel napríklad zhodnotiť dôveryhodnosť konkrétneho dôkazového materiálu alebo zistiť postoj a názory autora daného dokumentu.

Po tretie, je tiež jasné, že každý dôkazový materiál svojho druhu si vyžaduje špecifický prístup pri hodnotení. Historik si kladie iné otázky pri hodnotení fotografie alebo obrázku a iné pri hodnotení dokumentu alebo spravodajského žurnálu z filmového archívu.

Po štvrté, dôkazový materiál (primárny, sekundárny, nevynímajúc učebnice) sa dá hodnotiť z dvoch celkom odlišných hľadísk. Na jednej strane si môžeme položiť niekoľko otázok, ako sa obsah konkrétneho dokumentu dotýka skúmanej udalosti alebo situácie. Na druhej strane, takmer o každom dokumente si môžeme položiť procedurálne alebo generické otázky: kto je autorom dokumentu, kedy vznikol a prečo, pre koho, z akého pohľadu je písaný, aký dôveryhodný je daný dokument, v akom zmysle môže byť jednostranne zaujatý a s ktorými inými dôkazovými materiálmi ho môžeme konfrontovať a porovnávať.

Napriek týmto základným pravidlám, ktoré sme tu vytýčili, je vôbec možné identifikovať isté nosné zručnosti a pracovné postupy, ktoré by mohli byť oporou pri vyučovaní a štúdiu dejepisu, ktoré používa analytické zručnosti a rôzne spôsoby myslenia? Ja sa nazdávam, že metodika vyučovania dejepisu, ktorá si kladie za cieľ naučiť študentov používať analytické zručnosti rovnako ako historické vedomosti, rozvíja u študentov nasledovné schopnosti a kvality:

- študenti budú vedieť formulovať kompetentné otázky;
- študenti budú vedieť skúmať historickú problematiku alebo historickú otázku a vypracovať návrh, akým smerom by sa mal historický výskum uberať;
- študenti sa naučia hodnotiť potenciálny zdroj informácií a rozlišovať primárne a sekundárne pramene;
- študenti sa naučia hodnotiť dané pramene tak, že k nim zaujmú svoj vlastný postoj, budú vedieť rozpoznať prípadnú zaujatosť, overia správnosť informácií a dôveryhodnosť zdroja;
- študenti budú vedieť zaujať svoje vlastné stanovisko, budú si vedomí svojej vlastnej zaujatosti a predsudkov, čo budú brať do úvahy pri výklade a interpretácii dostupného dôkazového materiálu;
- študenti sa naučia používať pramene na identifikovanie dôležitých informácií, ktoré im pomôžu zodpovedať otázky, ktoré ich zaujímajú;
- študenti budú vedieť štruktúrovať informácie o konkrétnej udalosti alebo situácii do súslednosti udalostí (čo sa stalo najprv a následne nato alebo čo sa dialo súčasne so skúmanými udalosťami atď.);



- študenti sa naučia zasadiť do kontextu získané informácie tak, že ich priradia k informáciám, ktoré už o danom období alebo paralelnom vývoji majú;
- študenti sa naučia skúmať dostupný dôkazový materiál a nájsť v ňom dôvody a príčiny, a následne ich usporiadať podľa dôležitosti ich významu;
- študenti budú schopní vyvodzovať závery o tom, čo sa stalo a prečo sa to stalo a budú vedieť svoje tvrdenia zdôvodniť;
- študenti sa naučia zostaviť, či už v ústnej alebo písomnej podobe, jasnú a logickú úvahu vychádzajúcu z vykonanej analýzy.

Rozvíjanie spomínaných zručností nesporne ovplyvňuje aj to, ako učiteľ vyučuje svoj predmet, ale aj to, ako vníma svoju úlohu na vyučovacej hodine. Študentov musí napríklad viesť viac k aktívnemu než pasívnemu prístupu k štúdiu. Má ich viesť k štúdiu prostredníctvom historického bádania a objavovania. Má vytvárať priestor na prácu v malých vzájomne prepojených skupinkách, ako aj priestor na diskusiu v rámci celej triedy. Učiteľ má študentom umožniť prístup k najrôznejším dôkazovým materiálom všade tam, kde je to len trochu možné. Príklady takejto metodiky rozoberáme v nasledovných kapitolách.

## KAPITOLA 7

### KONTROVERZNÉ A CITLIVÉ OTÁZKY

---

Ak jedným z hlavných cieľov vyučovania histórie 20. storočia a histórie ako takej je naučiť študentov chápať prítomnosť a ukázať im, ako sme sa dostali tam, kde teraz sme, potom sa nevyhneme ani vyučovaniu kontroverzných a citlivých tém. Otázka však nespočíva v tom, či takéto témy *máme vyučovať*, ale v tom, *ako ich máme vyučovať*.

Dvadsiate storočie nám ponúka na zváženie širokú paletu kontroverzných a citlivých otázok: holokaust, etnické čistky, pogromy, vojnové zločiny, kolaborácia s okupačnou mocou, porušovanie medzinárodných zmlúv, občianske vojny, deportácie, zaobchádzanie s Rómami, migrujúca pracovná sila a utečenci, vojenská okupácia, porušovanie ľudských práv, náboženské prenasledovanie a náboženské konflikty, kolonializmus atď. Podobné kontroverzné a citlivé otázky má každá krajina v Európe.

Táto kapitola sa zaoberá tým, ako možno vhodne podať niektoré vybrané kontroverzné alebo citlivé témy na hodinách dejepisu. Ale prv, než sa pozrieme na metodiku, ktorú môžu učitelia použiť v triede, bude snáď užitočné, keď sa dotkneme aj niektorých všeobecných bodov.

#### Čo sú kontroverzné a citlivé otázky?

Takmer všetok materiál, ktorý sa v dejepise vyučuje, je svojím spôsobom kontroverzný. Historici sa väčšinou nezhodujú na tom, čo sa stalo, prečo sa to stalo a nezhodujú sa ani na význame danej udalosti. Niekedy sú to čisto akademické rozpory: dvaja historici alebo dve rôzne školy interpretujú rovnaký dôkazový materiál rôzne. Niekedy takéto otázky rozdeľujú celé skupiny, spoločnosti ba i susedné krajiny. Nezhody sa môžu týkať nasledovných oblastí:

- čo sa stalo;
- prečo sa to stalo;
- kto to začal;
- kto mal pravdu;
- kto má v rukách najlepšie argumenty;
- kto pristupoval k výberu dôkazového materiálu príliš selektívne.

Kontroverzné otázky, ktoré rozdeľujú spoločnosti alebo národy sú zvyčajne tiež citlivé: podráždia citlivé stránky ľudí; vyzývajú ľudí, aby sa pridali na ich stranu; alebo vyvolávajú u ľudí predsudky. V takýchto prípadoch sa môžu stať citlivými aj pre učiteľa, keďže niektorí rodičia a ich deti, niektorí politici alebo nátlakové skupiny začínajú spochybňovať, či by sa daná problematika mala vyučovať alebo, dokonca, či by mal konkrétny učiteľ pokračovať vo vyučovaní danej témy.

Nie všetky citlivé otázky sú kontroverzné preto, že odrážajú súčasné spoločenské a politické názorové rozdiely v spoločnosti alebo medzi národmi. Sú citlivé, lebo sa týkajú veľmi bolestivého, tragického, ponižujúceho a skazonosného obdobia v dejinách konkrétnej krajiny. Niektorí historici a učitelia dejepisu sa preto obávajú, že zaradenie takýchto tém do vyučovania by mohlo rozjatriť staré rany a rozdeliť spoločnosť na protichodné tábory a pripomenúť príliš mnoho bolestivých spomienok.

## Prečo vyučovať kontroverzné a citlivé otázky v histórii?

Na začiatku sme povedali, že študenti sa musia oboznámiť s kontroverznými a citlivými otázkami, aby lepšie porozumeli svetu, v ktorom žijú. Tento cieľ vo vyučovaní dejepisu je sám o sebe veľmi hodnotný.

Študenti dejepisu sa musia s takýmito otázkami oboznámiť, pretože v európskych dejinách 20. storočia existuje len veľmi málo aspektov, na ktorých sa historici jednoznačne zhodujú. Preto sú citlivé témy užitočným prostriedkom, ako študentom ukázať základnú povahu histórie ako disciplíny. V histórii platí, že takmer každá historická udalosť sa dá interpretovať rôznymi spôsobmi. Proces práce historika nie je jednoduché zhromažďovanie faktov, na základe ktorých sa neskôr odhalí pravda. Fakty sa musia logicky vysvetliť alebo zdôvodniť. Tie isté fakty môžu často slúžiť ako dôkazy na rozličné interpretácie. Často však informácie a dôkazový materiál, ktorý má historik k dispozícii vôbec nie je úplný, čo vytvára ďalší priestor na nové interpretácie. Naučiť študentov chápať ako pracuje historik, môže byť ďalším veľmi cenným výchovno-vzdelávacím cieľom.

Pri tejto príležitosti je možné študentov naučiť, ako používať isté procesné pracovné postupy a spôsoby nazerania na historickú kontroverziu, ktoré môžu neskôr univerzálne uplatniť pri ďalšom štúdiu rôznych otázok. Ide o nasledovné pracovné postupy: kritická analýza dôkazového materiálu, kritická analýza jeho interpretácie, hodnotenie prameňov a dôkazového materiálu pomocou súboru analytických otázok a analýza jazyka prameňa.

**Kritická analýza dôkazového materiálu a rozbor jeho interpretácie** si vyžaduje, aby študent:

- pochopil komplexnosť danej problematiky (to znamená, že sa daná problematika nesmie redukovať na čierno-biele videnie);
- triedil argumenty rôznych skupín a jednotlivcov, ktorí sú do problematiky zainteresovaní (resp. rôznych historikov);
- rozlišoval medzi podstatnými a nepodstatnými doplnkovými informáciami;
- vedel identifikovať potenciálne zdroje informácií;
- objavil prípadné medzery v predkladaných informáciách;
- rozpoznal obmedzenia a nedostatky týchto informácií;
- vedel rozpoznať, či ľudia, ktorí poskytujú informácie, nie sú neobjektívni;
- určil, v čom sa rôzne výklady danej problematiky zhodujú a v čom sa odlišujú;
- vedel narábať s protichodnými pramennými materiálmi alebo výkladmi udalostí.

Pri hodnotení verejných vyhlásení, novinových článkov alebo televíznych a rozhlasových komentárov z dielne politikov, novinárov alebo iných strán zainteresovaných na interpretácii danej problematiky, môžeme postupovať **za pomoci súboru nasledovných analytických otázok**:

- Aké motívy mohli viesť týchto ľudí k tomu, že sa rozhodli zastávať tento názor resp. stanovisko?
- Aký prospech môžu mať z tohto záveru, politiky alebo argumentácie, ktoré zastávajú?
- Aké príčiny pripisujú danej situácii alebo sporu?
- Aké dôležité informácie boli vo vyhlásení, v článku alebo vo filme zamlčané?
- Aké motívy, ak sa o nich dá hovoriť, mohli mať na zámerné zamlčanie istých informácií?
- Zdôrazňujú vo svojej argumentácii isté body a iným naopak pripisujú menší význam?
- Aký postup, riešenie alebo odporúčanie navrhujú na objasnenie tejto problematiky?
- Aké hypotézy a domnienky väčšinou zdôrazňujú vo svojej argumentácii?
- Do akej miery sú ich hypotézy a domnienky opodstatnené?

Z hľadiska vzdelávacieho procesu je kladenie týchto otázok možno oveľa dôležitejšie ako hľadanie odpovedí na ne za každú cenu.

Pri **analýze jazyka**, ktorý bol použitý pri výklade danej problematiky, treba preskúmať nasledovné:

- používanie nesprávnych analógií;
- používanie stereotypov;
- limity odvolávaní sa na „poučenia z historického vývoja“;
- používanie emotívneho jazyka;
- pôsobenie na predsudky čitateľa, poslucháča alebo diváka.

V doleuvedených príkladoch uvádzame niekoľko pracovných stratégií a metód, ktoré sa dajú zhrnúť takto:

- študentom je potrebné poskytnúť priestor na kritické hodnotenie rozmanitých dôkazových materiálov, ktoré im ponúkajú rôzne pohľady na tie isté udalosti;
- je potrebné, aby študenti preskúmali, ako boli historické interpretácie a výklady ovplyvnené dobou a kultúrou, v ktorej historik žil a pracoval;
- študenti musia porovnávať spoločné a rozdielne črty udalostí s paralelnými situáciami v iných krajinách alebo spoločenstvách;
- je potrebné používať simulačné hry, aby sa študenti vedeli vžiť do situácie iných ľudí, ktorí mali iné skúsenosti a videli veci z iného uhla pohľadu;
- študenti by mali pracovať s výpoveďami priamych svedkov jednotlivých historických udalostí a následne ich porovnať s interpretáciami, ktoré ponúkajú historici;
- študenti si musia porovnať svoje domnienky a predpoklady s dostupným dôkazovým materiálom (čo často býva povzbudivá skúsenosť, keď študenti zistia, že sami objavili informácie protirečiace názorom a dohadom, ktoré zastávali predtým).

#### *Vyučovanie citlivých otázok na hodinách dejepisu*

Nakoniec ponúkame niekoľko pracovných stratégií a postupov, ako zvládnuť témy, ktoré by sa mohli študentov istým spôsobom dotknúť.

*Dištančná stratégia:* ak sa problematika ukazuje ako vysoko citlivá pre komunitu, v ktorej učiteľ vyučuje, alebo ak táto problematika generuje množstvo emócií, alebo ak polarizuje triedu, potom sa toto napätie dá odbúrať smerovaním triedy na hľadanie analógií a paralel, alebo postupovaním proti prúdu času pri hľadaní koreňov problému, o ktorom sa hovorí.

*Kompenzačná stratégia:* táto metóda sa dá použiť v prostredí, kde študenti zastávajú názory jednoznačne pramieniace z neznalosti, v prostredí, kde väčšina zastrašuje alebo diskriminuje menšinu, alebo i tam, kde prevláda jasná zhoda výlučne v prospech jedinej interpretácie udalostí. Za takýchto okolností sa niektorí učitelia snažia študentov usmerniť tým, že hrajú úlohu diablovho advokáta, alebo zvýrazňujú protirečenia v odpovediach študentov, alebo sa snažia strieť nános mýtu zo všeobecne rozšírených názorov. Iní učitelia prenášajú bremeno na študentov, aby sami zvážili aj iné postoje a názory, okrem svojich vlastných tak, že si vypracujú zoznam argumentov pre a proti. Rovnako dobre sa dá postupovať aj pomocou metódy obrátenej roly (t.j. práca v skupine, kde študenti vypracujú alternatívne argumenty odlišné od tých, ktoré sami zastávajú).

*Empatická stratégia:* možno ju použiť v prípadoch, keď sa preberaná problematika týka skupiny alebo národa, ktorá nie je u niektorých resp. u všetkých študentov obľúbená, alebo keď sa daná problematika týka skrytej diskriminácie istej skupiny v spoločnosti (napr. etnická menšina, náboženská skupina alebo dokonca celá časť spoločnosti, ako napr. ženy), alebo aj tam, kde je preberaná problematika vzdialená životu samotných študentov. Pri vyučovaní pomocou

tejto stratégie sa dá využiť niektorá z metódik, o ktorých sme už hovorili, a to výmena roly, vymenovanie argumentov pre a proti, alebo simulačné hry, či diskusia o rôznych osudoch ľudí prostredníctvom rozboru filmov, románov alebo dokumentov.

*Bádateľská stratégia:* táto stratégia sa dá najefektívnejšie využiť, keď preberaná téma nie je jasne vymedzená alebo, keď učiteľovým cieľom nie je len naučiť študentov chápať danú problematiku, ale chce ju využiť aj ako prostriedok na rozvíjanie analytických zručností. V takýchto prípadoch môžu študenti skúmať širšie súvislosti kontroverznej resp. citlivej otázky prostredníctvom seminárnych prác, štúdiom denníkov a memoárov, rozhovormi s priamymi svedkami historických udalostí atď.

### **Tabuľka 1: Nepokoje v Severnom Írsku ako príklad kontroverznej témy**

#### *Historické súvislosti*

Angličania začali dobývať Írsko v roku 1169 (hoci, aby sme boli celkom presní, ľudia, ktorí začali inváziu boli normandského pôvodu a nie Angličania). To čo nasledovalo, nebola plánovaná kolonizácia jednej krajiny druhou, ale dlhé obdobie po sebe nasledujúcich vojenských ťažení, ktoré organizovali jednotliví normandskí šľachtici v snahe získať pre seba pôdu, moc a bohatstvo. Anglická koruna mala v tomto období viac než dosť problémov pri riešení vnútorných nepokojov, ako aj problémov so susednými krajinami – Walesom, Škótskom a Francúzskom. Nástupom reformácie sa situácia dramaticky zmenila. V priebehu 16. storočia v krajine prebehli mnohé povstania, ktoré vyvrcholili veľkým povstaním v roku 1595, ktoré viedol Hugh O'Neill, galský veliteľ Ulsteru (provincia Severného Írska). Povstanie bolo nakoniec porazené v roku 1603 a anglický kráľ Jakub I. vyhnal pôvodných katolíckych Írov z ich pôdy a nahradil ich veľkým počtom protestantských usadlíkov, ktorí pochádzali najmä zo Škótska. Posledné veľké írské povstanie, ktoré bolo jedným z pokusov vyhnúť usadlíkov, porazili armády Viliama Oranžského, v tom čase anglického kráľa Viliama III., v bitke pri Boyne v roku 1690. Tzv. „Ulsterské osídlenie“ sa stalo permanentným, čo vytvorilo navzájom nepriateľské komunity v rámci jednej provincie.

Koncom 19. storočia sa spustila národná kampaň, ktorá mala presvedčiť Britskú vládu, aby udelila Írsku obmedzenú formu samosprávy, známu ako „Home Rule“. Severoírski protestanti sa proti tomuto návrhu postavili v obave, že stratia svoje náboženské a občianske slobody v štáte, ktorý bude ovládať rímsko-katolícka cirkev. V roku 1920 britská vláda rozdelila Írsko, prevažne katolíckym oblastiam na juhu a severozápade udelila samosprávu, a v oblasti Ulsteru, kde prevažne žijú protestanti (dve tretiny), zriadila samostatný parlament, z čoho vzniklo Severné Írsko (ako samostatné správne územie patriace Veľkej Británii). Za nasledovné polstoročie protestantská väčšina fakticky vylúčila katolícku menšinu z podielu na vládnutí v Severnom Írsku, dokonca aj v okresoch a mestách, kde katolíci tvorili väčšinu voličov. V roku 1968 pod vplyvom hnutia za občianske práva v USA založili katolíci v Severnom Írsku svoje vlastné hnutie za občianske práva, čo vyvolalo nepriateľské akcie medzi týmito dvomi komunitami. V Severnom Írsku bola preto na ochranu katolíckej menšiny rozmiestnená britská armáda, ale postupom času ju oba znepriatelené tábory začali vnímať ako nepriateľské okupačné sily a na oboch stranách sa vytvorili polovojenské organizácie. Odvtedy zahynulo viac ako 3 000 ľudí v priamej spojitosti s nepokojmi v tejto oblasti.

#### **Vyučovanie o Severnom Írsku**

Toto je príklad kontroverznej témy z viacerých dôvodov. Po prvé, mnoho študentov na vyučovanie prichádza s už vyhranenými názormi, podľa ktorých sa prikláňajú na jednu alebo druhú stranu. Obe komunity majú vysoko prepracované, ale navzájom protichodné interpretácie svojej vlastnej histórie. Každá strana má svoje vlastné udalosti, ktoré si pripomína v piesňach, heslách, slávnostných sprievodoch alebo maľbách na stenách domov. Životov mnohých z nich, ako aj životov ich rodín sa priamo dotkla strelba, bombové a iné útoky polovojenských organizácií. Informácie o udalostiach z nedávnej minulosti alebo súčasnosti, ktoré sa im dostávajú do rúk, sú zväčša jednostranné, neúplné a často si odporujú. Preberanie niektorých relatívne nedávnych udalostí môže u niektorých študentov vyvolať silné emocionálne reakcie. A napokon, niektorí učitelia dejepisu a školskí inšpektori zistili, že „študenti so silno zakorenými názormi, ktoré nadobudli vo svojom okolí, často vedia veľmi dobre rozlíšiť formálne akademické vzdelávanie v školskom prostredí od toho, čo vnímajú ako skutočný svet ulice“.<sup>1</sup>

*(tabuľka pokračuje)*

Severné Írsko má tiež rozdelený školský systém, v ktorom väčšina protestantských detí navštevuje jeden typ školy a väčšina katolíckych detí zas navštevuje iný typ školy. Na každom type školy sa vyučuje história, ktorá spravidla odráža tradície príslušnej komunity. Avšak začiatkom 90. rokov vláda rozhodla o zavedení jednotných učebných osnov pre všetky typy škôl. Pre zostavovateľov učebných osnov (kde boli zástupcovia oboch komunít) predstavoval dejepis vážny problém. Ako sa teda môžeme pokúsiť predložiť študentom jednotný výklad dejín provincie v prostredí, kde sa medzi sebou sporia dve národné histórie a identity?

Namiesto jednotného výkladu si tvorcovia učebných osnov zvolili metodiku založenú na bádateľsko-výskumnom princípe, pomocou ktorej sa študenti majú naučiť používať analytické pracovné postupy a kľúčové disciplinárne pojmy pri práci s dokumentami, ktoré sa týkajú situácie v Severnom Írsku. Materiály, s ktorými študenti pracujú, môžu byť úradné dokumenty, novinové články, spravodajstvo odvysielané v elektronických médiách, fotografie, alebo interview s očitými svedkami. Študenti môžu spojiť štúdium tejto problematiky aj s návštevou pamätníka alebo spomienkovej slávnosti. Študenti majú zhodnotiť a analyzovať uvedené pramene pri použití všetkých dostupných informácií. Sami musia zvážiť do akej miery sú jednotlivé dôkazové materiály dôveryhodné. Niektoré doplnkové učebnice spoločne napísali autori vybraní z oboch komunít. Mnohí učitelia z celého názorovo rozdeleného poľa spolupracovali zasa na pedagogickej stránke vyučovania dejín Severného Írska.

Keď sa študenti učia analyzovať dôkazový materiál z prvej ruky, ktorý sa ešte predtým neinterpretoval a nebol pre nich dopredu štruktúrovaný, majú možnosť nahliadnuť do podstaty problému, ako sa dajú informácie veľmi šikovne povyberať a zjednodušiť s cieľom viac presvedčiť než vysvetliť. Tieto informácie im predkladajú politici, rôzne záujmové skupiny, novinári a iné zložky spoločnosti, ktoré majú na veci eminentný záujem. Študenti sa takto učia „čítať medzi riadkami“.

Avšak, niektoré problémy majú emocionálny náboj a učitelia musia veľmi citlivo pristupovať k pocitom svojich študentov. V prostredí, kde sú politické tykadlá vždy v strehu, a to nielen u rodičov a politických predstaviteľov, ale aj u starších študentov, sa môžu vyskytnúť aj situácie, kde sa študentom zdá ťažké zvládnuť nestrannú a objektívnu analýzu pramenného materiálu tak, aby do úvahy vzali aj iné stanoviská a názory. Za takýchto okolností bude možno potrebné používať cvičenia, v ktorých sa od študenta vyžaduje, aby sa pokúsil vcítiť alebo vžiť do pozície niekoho z opačného tábora, aby pochopil, ako by oni interpretovali dané udalosti a výroky. Takéto cvičenia môžu mať mnohoraké podoby, napr.:

- Diskusia o výpovediach z prvej ruky, v ktorej sú zastúpené všetky sporné strany. Študenti tak majú zistiť, čo si konkrétni ľudia mysleli, ako sa cítili a prečo konali tak ako konali. Najzaujímavejšie výpovede sú tie, v ktorých sa ľudia spätne zamýšľajú nad dlhším obdobím a uvažujú ako a prečo sa zmenili ich postoje v priebehu tohto obdobia.
- Simulácia televíznej spravodajskej relácie (použiť sa môže aj príklad rozhlasu alebo novín), v ktorej sa študenti musia rozhodnúť, ako svojim divákom sprostredkovať informácie o konkrétnej udalosti tak, aby relácia spĺňala kritériá vyváženého spravodajstva: ako moderátor uvedie danú problematiku, čo povie reportér, aké otázky sa bude pýtať, koho požiada o rozhovor, ktoré obrazové dokumenty zaradia do reportáže a ktoré zasa vynechajú atď.
- Projekt, ktorý sa uskutočnil v Severnom Írsku vytvoril simulačnú hru zasadenú do prostredia fiktívnej dediny. Študenti mali skúmať zdroje napätia a konfliktov, ktoré vznikali medzi jej obyvateľmi. V hre sa vyskytli paralely so Severným Írskom, avšak bez toho, aby sa tento fakt explicitne spomenul.

Ďalšou možnosťou je do vyučovania zaradiť európsky rozmer, v ktorom budeme v rámci širšieho tematického vyučovania skúmať rôzne konflikty, ktoré rozdeľujú spoločnosti a národy. Študenti sa tak môžu oboznámiť s niektorým miestnym konfliktom v kontexte udalostí, ktoré sa odohrali v iných komunitách, napr. na Cypre, v Baskitsku, Bosne a Hercegovine, Kosove alebo v Čečensku.

<sup>1</sup> Podrobnosti pozri v A. McCully, „*Teaching of history in a divided community*“, Rada Európy, report DECS/SE/BS/Sem (91) 8.

## Tabuľka 2: Holokaust ako príklad citlivej témy

### *Historické súvislosti*

Pojem holokaust sa používa vtedy, keď hovoríme o anihilácii viac ako 16 miliónov ľudí, za čím stála tretia ríša v rokoch 1933 až 1945. Približne 6 miliónov obetí bolo Židov, čo predstavovalo viac ako dve tretiny celkovej populácie európskeho Židovstva, čoho štvrtina boli deti. Ďalšími obeťami bolo poľské, ruské a ukrajinské civilné obyvateľstvo a vojnoví zajatci, rómske etnikum, socialisti, homosexuáli a ľudia s mentálnym a fyzickým postihnutím. Oficiálne prenasledovanie Židov v tretej ríši začalo v roku 1935, keď do platnosti vstúpili Norimberské zákony, ktoré Židom odopierali rovnaké občianske práva ako ostatným Nemcom. Židom vyvlastnili ich majetok a mnohí nemeckí Židia sa rozhodli emigrovať. Emigrácia prestala byť prostriedkom na záchranu po vyhlásení vojny, čiastočne kvôli spojeneckej blokáde a čiastočne preto, lebo Nemecko napadlo Poľsko, čím boli milióny poľských Židov pod nemeckou kontrolou. Po prijatí politiky izolácie boli Židia, Rómovia a iné skupiny ľudí označené ako *asociáli*, zhromažďovaní a posielaní do get.

V roku 1941 po otvorení východného frontu boli špeciálne oddiely SS známe ako *Einsatzgruppen* vyslané do novookupovaných oblastí, aby vraždili Židov a komunistov, často za asistencie miestnej polície a ďalších kolaborantov. Tieto oddiely pôsobili v Poľsku, pobaltských krajinách, na Ukrajine, Bielorusku a v Rumunsku. Počas prvých dvoch mesiacov kampane zahynuli tisíce ľudí. 31. júla 1941 Hermann Göring vydal rozkaz vedúcemu hlavnej kancelárie Ríšskej bezpečnosti, aby začal s realizáciou „konečného riešenia“. V januári 1942 sa vedúci činitelia SS spolu s Adolfom Eichmannom stretli vo Wannsee neďaleko Berlína, aby sa dohodli na najefektívnejšom spôsobe masového vyhladzovania. Ihneď sa začalo prerábanie koncentračných táborov na vyhladzovacie tábory, v ktorých sa začal používať otravný plyn. Prvý vyhladzovací tábor bol dokončený o niekoľko týždňov neďaleko poľského mesta Oswięcim, ktorý Nemci nazývali Auschwitz.

Konečné riešenie sa systematicky vykonávalo tri roky, počnúc 3 miliónmi Židov z okupovaného Poľska. Vyhladzovanie sa neskôr rozšírilo do ďalších okupovaných krajín a území. Mladí a zdraví sa využívali na nútené práce, kde pracovali až kým neumreli na vyčerpanie alebo nákazlivé choroby. Zvyšok, vrátane 1,5 milióna detí, išiel rovno do plynových komôr. Týchto ľudí potom pálili v kremáčnych peciach. Vlasy, topánky, okuliare a dokonca aj zlaté zuby sa Židom systematicky odoberali a recyklovali. Celá mašinéria vyvražďovania sa zastavila až vtedy, keď tábory oslobodili spojenecké vojská.

### **Vyučovanie holokaustu**

Rada Európy pripravuje pre učiteľov zbierku metodických materiálov k vyučovaniu holokaustu, ktorý bude obsahovať päťdesiat sád dokumentov približujúcich holokaust v rôznych súvislostiach európskych dejín, od nemeckej histórie až po históriu Židov. Špecifická podstata deštrukcie európskeho Židovstva, ktorú privodil nacizmus a národný socializmus, sa bude skúmať spolu s ďalšími genocídami a zločinmi proti ľudskosti, ako sú zločiny voči Rómom, voči telesne a duševne postihnutým alebo voči homosexuálom, čím sa zdokumentuje a vysvetlí pojem holokaust vo všeobecnosti.

Je veľmi dôležité, aby sa pomôcka tohto druhu dostala k učiteľom. Mnohé učebné osnovy a učebnice dejepisu sa sotva dotýkajú tejto problematiky. Len zriedka je táto problematika

*(tabuľka pokračuje)*

zasadená do širšieho historického a európskeho kontextu. Je tiež nesmierne dôležité, aby takýto materiál obsahoval primárne a sekundárne pramene, ktoré môžu študenti analyzovať, hodnotiť a interpretovať rovnakým spôsobom, ako sme už o tom hovorili pri vyučovaní kontroverzných a citlivých otázok, ako napr. nepokoje v Severnom Írsku. Holokaust však v sebe skrýva aj ďalší rozmer. Je to citlivá otázka, čo má vplyv aj na učiteľov pedagogický prístup k tejto téme.

Po prvé, v každej triede sa nájdu študenti, ktorí sa silno identifikujú s tými skupinami, ktoré nacisti prenasledovali, čo si bude zo strany učiteľa vyžadovať obzvlášť citlivý prístup. Po druhé, ako to vystihla Carrie Suppleová, „keď vyučujeme holokaust, je veľmi jednoduché „paralyzovať“ študenta obrazmi a informáciami, ktoré nie je možné zaradiť do bežného významového rámca.“<sup>2</sup> Po tretie, niektorí študenti (obyčajne chlapci), môžu byť morbidne fascinovaní krutosťou a sadizmom tých, ktorí spravovali tábory, vykonávali lekárske pokusy na obetiach alebo boli členmi oddielov smrti. A nakoniec, niektorí študenti možno nebudú schopní pochopiť, čo sa stalo, kvôli povahe a rozsahu holokaustu, zatiaľ čo iní môžu byť voči hrôzám holokaustu necitliví, či už preto, že sú šokovaní, alebo preto, že sú neustále vystavovaní násiliu v médiách (či už z reálneho života alebo z hraných filmov).

Na tom, že holokaust je pre učiteľov zložitou témou, sa zhodujú aj autori publikácií vydávaných Radou Európy, ako aj pedagogickí pracovníci Inštitútu holokaustu v Yad Vasheme v Izraeli. Učitelia musia citlivo pristupovať k reakciám svojich študentov, ale rovnako citlivo musia vedieť vyjadrovať svoje vlastné stanoviská a postoje. Toto od učiteľa vyžaduje, aby veľmi dobre zvážil, ako bude reagovať na rôznorodé postoje a názory svojich študentov. Obe skupiny odborníkov sa zhodujú aj v tom, že študent sa nebude vedieť lepšie orientovať v danej problematike a lepšie jej rozumieť ani vtedy, keď sa učiteľ bude pohybovať len v rovine všeobecnej faktografie – udalosti, dátumy, štatistiky – čo mnohí možno považujú za „bezpečnú“ metódu. Mnohí študenti jednoducho nevedia pochopiť ohavnosti, ktoré sa ukrývajú za štatistikami, fotografiami plynových komôr, fotografiami žijúcich alebo mŕtvych obetí z obdobia oslobodzovania koncentračných táborov. Študent najlepšie pochopí holokaust vtedy, keď sa cez výpovede, životopisy, listy, denníky, poéziu alebo skutočné príbehy oboznámi s tým, čo podstúpili a prežili jednotlivci. Pedagogickí pracovníci z Yad Vashemu odporúčajú učiteľom, aby so žiakmi rozoberali ľudské dilemy. Napr. Židia, ktorí sa v 30. rokoch považovali za integrálnu súčasť spoločnosti, v ktorej žili, si kládli otázku, či zostať, alebo odísť. Ak zostanú, ako sa vyrovnajú so zhoršujúcimi sa podmienkami na prežitie svojich rodín? Ak sa rozhodnú odísť, kam pôjdu a čo urobia, ak sa niekto z ich rodiny rozhodne zostať? Ako si majú udržať aspoň niekoľko základných znakov normálneho života a svoju ľudskú dôstojnosť, keď ich rodina žije v gete? Ako sa majú vyrovnáť s minulosťou a ako majú začať budovať svoj nový život po tom, ako prežili hrôzy koncentračného tábora?

Podobným spôsobom sa dajú zvážiť aj dilemy tých, ktorí vzdorovali násiliu, tých, ktorí sa len pasívne prizerali dianiu okolo seba alebo tých, ktorí sa snažili pomáhať (niekedy sa títo ľudia nazývajú záchrancovia alebo čestní ľudia). Takto sa dá hovoriť aj o dilemách kolaborantov a zločincov. Na tému holokaust existuje veľa materiálov obsiahnutých aj v spomínanej príručke Rady Európy, ktorá bude tvoriť základ pre prácu so spomínanými dilemami.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Geoffrey Short, Carrie Supple a Katherine Klinger, *The Holocaust in the school curriculum: a European perspective*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1998, str. 35.

<sup>3</sup> Niektoré z myšlienok uvedených v tomto záverečnom odstavci vyvedené z osobnej korešpondencie so Shulamid Imber, riaditeľkou pedagogickej sekcie, a Edwardom Jacobsonom, asistentom pre zvláštne projekty v Yad Vasheme.



## KAPITOLA 8

### HODNOTENIE VIZUÁLNEHO ARCHÍVNEHO MATERIÁLU

---

#### Fotografie

Hoci Joseph Niepce zachytil prvý fotografický obraz už v roku 1826 po expozícii, ktorá trvala osem hodín a Louis Daguerre po prvýkrát uviedol na trh svoj nový dagerrotyp už v roku 1839, potenciál fotografie ako historického záznamu sa začal prejavovať až po Krymskej vojne (1854-6) a Americkej občianskej vojne (1861-5). Väčšina prvých fotografov študovala umenie, a tak ich práca bola zväčša ovplyvnená dobovými umeleckými postupmi. Jednoznačne to vidieť na niektorých prvých dagerrotypoch z vojnových čias. Keďže expozícia dagerrotypu trvala 30 minút, ľudia museli pózovať, a preto veľmi zriedka odrážali realitu vojny. Avšak, ako sa postupne znižoval čas expozície a veľkosť fotoaparátov sa zmenšovala, čím sa s nimi dalo lepšie narábať, reportér – fotograf začal postupne nahrádzať vojnového umeleckého fotografa.

Ďalším významným pokrokom v používaní fotografií ako historického záznamu nastal po tom, ako George Eastman vyvinul v roku 1888 fotoaparát Kodak. Kratší čas expozície a väčšia mobilita fotoaparátov Kodak prispeli k vyššej spontánnosti fotografie a podstatne rozšírili oblasti, ktoré mohol fotograf zachytiť, čím, samozrejme, zmenili aj podstatu spravodajstva.

Vizuálny vnem, či už je to fotografia, karikatúra alebo film počas celého 20. storočia prispieva k formovaniu našej predstavy o nás samých, ako aj o okolitom svete a poskytuje nám zachytiteľné body, ktoré slúžia na rekonštrukciu nedávnej minulosti. Ako poznamenal jeden skúsený vydavateľ novín, „naše dojmy z hlavných a zložitých udalostí môžu byť neustále pretvárané jednou spravodajskou fotografiou.“ Určite existuje množstvo fotografií, ktoré sa objavujú takmer v každom dôležitejšom diele o dejinách a vo väčšine učebníc dejepisu moderných svetových a európskych dejín. Väčšina príkladov uvedených v **Tabuľke 1** bude určite mnohým známa. Na niektorých fotografiách ľudia pózovali, iné vznikli spontánne; niekto s fotoaparátom (amatér alebo profesionál) práve bol na správnom mieste v správnej chvíli.

Na jednej strane sú historické fotografie jednoducho vizuálne stopy udalostí, ktoré sa stali v nedávnej minulosti. Na druhej strane fotografie často vyvolávajú našu emocionálnu reakciu na dané udalosti a zachyteným udalostiam dávajú určitý zmysel aj bez ich podrobnej analýzy. To však znamená, že ako väčšina iných historických prameňov, aj fotografie sa musia interpretovať. Iba málo fotografií historického významu je neutrálnych. Spôsob, akým interpretujeme fotografie, ovplyvňujú mnohé faktory, a to výber námetu, voľba uhla zaostrenia, manipulácia so svetlom a tieňom, kontrast a zrnitosť, vedomá alebo nevedomá manipulácia s emocionálnymi reakciami čitateľa a sprievodná legenda. Toto všetko má za cieľ podnietiť čitateľa interpretovať fotografiu istým spôsobom.

Možno práve preto mnohí historici neradi interpretujú vizuálny materiál ako primárny prameň, obrazový materiál zvyčajne používajú len na ilustračné účely a iba zriedka ich podrobujú takej analýze, akú by uplatnili pri rozbere písomného dokumentu. Historici vedia interpretovať a analyzovať písomné pramene, ale iba veľmi málo z nich vie interpretovať fotografie, filmy alebo video.

Táto kapitola má dva základné ciele. Pokúša sa nájsť rozličné spôsoby, ktorými by vyučovanie politických, sociálnych, kultúrnych a hospodárskych dejín Európy 20. storočia efektívne využilo obrovský potenciál archívnych fotografií, ktoré sa dajú nájsť v učebniciach, múzeách, na Internete alebo CD-ROMoch. Zároveň si kladie za cieľ navrhnúť isté metódy, ktoré môžu usmerniť študenta pri interpretácii fotografií historického významu.

*Ako sa dajú využiť fotografie pri vyučovaní európskej histórie 20. storočia*

Nasledujúce riadky nemajú byť vyčerpávacím výpočtom možností, ako používať fotografie. Výber je zostavený na ilustráciu nielen toho, ako využiť fotografie pri vyučovaní konkrétnej témy alebo tematického okruhu, ale aj toho, ako prostredníctvom nich naučiť študenta analyzovať a interpretovať dôležitý prameň ako primárny dôkazový materiál týkajúci sa udalostí a vývoja v 20. storočí. Hoci toto sa rozhodne realizuje jednoduchšie, keď študenti a učitelia majú ľahký prístup k archívu s novinami alebo ak si môžu historické a spravodajské fotografie stiahnuť z príslušných internetových stránok. Veľa sa tiež dá urobiť s fotografiami dokumentujúcimi miestne dejiny, ktorých kópie sa dajú kúpiť priamo v múzeách alebo je k nim prístup v miestnych archívoch, a dokonca aj v turistických informačných centrách. Tiež je možné jednoducho použiť fotografie z učebníc a študentom ukázať, ako ich analyzovať a nielen ich vnímať ako ilustračný materiál k textu. Tu je niekoľko návrhov, ako sa dajú fotografie analyticky využiť pri vyučovaní dejepisu:

- Fotografie z rôznych období sa dajú využiť na štúdium vývoja spoločenských trendov, napr. v móde, v trávení voľného času, v rodinnom živote, v živote dospelujúcej mládeže, v zamestnaní alebo v meniacom sa postavení žien. Užitočným prameňom sú reklamné fotografie z rôznych období 20. storočia, ktoré naznačujú, čo inzerenti usudzujú o živote spoločnosti v danom období. Ďalej sa môžeme pýtať nasledovné otázky: Na koho sú inzeráty namierené? Koho vidia inzeráty ako potenciálneho zákazníka? Aké výrobky sa považovali za luxusné a aké za nevyhnutnú súčasť každodenného života? Sú v inzerátoch isté skryté myšlienky a posolstvá? Ako a prečo sa zmenili inzeráty na ten istý výrobok za rozsiahle časové obdobie?
- Fotografie sa dajú použiť aj na zmapovanie vývojových trendov 20. storočia, napr. v technike, doprave, architektúre, umení alebo školstve. V tomto smere môže štúdium skupín fotografií z rôznych období osvetliť niektoré z hlavných diachronických tém z modernej histórie.
- Skupiny fotografií z jednotlivých období (ako napr. obrázky z ulíc, trhovísk, pracovísk, pohrebov, interiérov ľudských obydlí) sa môžu skúmať ako prostriedok na hľadanie prvkov týkajúcich sa rôznych aspektov spoločenského života v danom období. Napr. ako sa ľudia obliekali do práce a ako vo voľnom čase? Sú rozdiely medzi jednotlivými spoločenskými triedami viditeľné na obrázkoch z ulíc? Kto nakupuje? Aké obchody sú na uliciach? A takto môžeme pokračovať ďalej.
- Študentom môžeme predložiť fotografie (alebo pohľadnice) toho istého fenoménu z rôznych období. Študenti potom môžu identifikovať podobné a rozdielne znaky. Hlavným cieľom tohto cvičenia je praktickým spôsobom preskúmať základné historické pojmy zmeny a kontinuity. Táto metóda sa bežne používa pri štúdiu zmeny a kontinuity v sociálnej histórii. Napr. porovnávanie fotografií tej istej ulice, ale z rôznych období 20. storočia alebo fotografií tej istej budovy, ktorá sa využívala na rôzne účely v rôznych obdobiach. Takáto metóda sa však dá využiť aj pri štúdiu permanentne sa objavujúcich fenoménov, ako sú utečenci, priemyselné štrajky, diskriminácia menšín, masové protesty alebo voľby.
- Vezmeme si fotografiu s mnohými detailmi (ako napr. obrázok ulice, výjav z bitky, míting, alebo interiér továrne), z ktorej odstránime dátum, komentár a prameň, z ktorého pochádza. Študenti položia na fotografiu priesvitnú fóliu rozdelenú na štvorčeky 3 x 3 a potom detailne opisujú, čo vidia v každom štvorčeku mriežky. Podrobné opisy obrázkov potom využijú pri odpovediach na otázky týkajúce sa fotografie. Napr.: Z akého obdobia pochádza daná fotografia? V ktorom čase v rámci dňa fotografovali danú scénu? V ktorom ročnom období? Kde sa nachádza dané miesto? Pri každej otázke by študenti mali napísať zoznam vecí, ktoré použili na identifikáciu fotografie a zdôvodniť svoje odpovede. Pri takejto práci bude možno

nevyhnutné zhromaždiť doplnkový materiál, ako napr. časové priamky, primerané učebnice alebo zoznam vhodných internetových stránok, ktoré študentom uľahčia prácu. Na stupnici od 1 do 5 by mali ohodnotiť, do akej miery sú si istí správnosťou svojich odpovedí.

- Študentom predložte jednu z fotografií významnej historickej udalosti, ktorá prispela k formovaniu toho, ako túto udalosť vníma svet (teda fotografie podobné tým, ktoré sú uvedené v **Tabuľke 1**). Študentom zadajte úlohu, aby porovnali texty alebo komentáre patriace obrázku, ktoré boli publikované vo vzorke novín v danom období. Najlepšie je príklady vybrať z novín z odlišným ideologickým a politickým stanoviskom a/alebo z rôznych krajín. Z hľadiska dostupnosti materiálu je najlepšie robiť takéto úlohy s novšími udalosťami najmä, ak majú študenti a učitelia prístup k archívu s novinami alebo k internetovým stránkam rôznych novín alebo spravodajských agentúr. Diskusia sa môže sústrediť nielen na porovnávanie podobných a odlišných znakov, ale aj na to, prečo táto konkrétna fotografia takýmto spôsobom reprezentuje danú udalosť.

### **Tabuľka 1:**

#### **Príklady fotografií, ktoré boli pri formovaní našej predstavy o Európe v 20. storočí**

Zatknutie Gavrila Principa v Sarajeve 28. júna 1914

Lenin hovorí k davu v Petrohrade z korbý nákladného auta v novembri 1917

Nemec s fúrikom plným bankoviek počas hyperinflácie v 20. rokoch

Vypálená synagóga v Königsburgu, z ktorej zostali len vonkajšie steny, Kristallnacht, 10. november 1938

Hitler v Paríži v pozadí s Eiffelovou vežou, 1940

Pouličné boje na predmestí Stalingradu v decembri 1942

Oslobodenie koncentračného tábora v Buchenwalde, 1945

Stalin, Truman a Churchill na Postupimskej konferencii, 1945

Pohreb Jana Masaryka v roku 1948

Rúcanie masívnej sochy Stalina v Budapešti, november 1956

Chruščov na pôde Organizácie spojených národov, máj 1960

Východonemecký vojak utekajúci z Východného do Západného Berlína 15. augusta 1961

Študenti rozdáajúci letáky na Václavskom námestí v Prahe, 1968

Útoky na izraelské štvrte v Olympijskej dedine, Mníchov, 1972

Lech Wałęsa hovorí k robotníkom v lodeniciach, Gdansk, august 1980

Ozbrojení vojaci v kortesochoch v Madride počas pokusu o vojenský prevrat v roku 1981

Rúcanie Berlínskeho múra v novembri 1989

Jeľcin prednáša reč na tanku pred Bielym domom v Moskve, august 1991

Tajne urobená fotografia bosnianskeho Moslima v srbskom zadržiacom tábore, 1992

V podmienkach, kde existuje priestor na samostatný výber historických fotografií, odporúčame vyhľadať fotografie, ktoré spĺňajú aspoň niektoré z nasledovných kritérií:

- fotografie, ktoré sa ľahko dajú dať do súvisu s inými prameňmi a dôkazovými materiálmi (primárnymi, ako aj sekundárnymi);
- fotografie, ktoré u študentov podnietia polemiku so všeobecne prijímanými názormi, s ich vlastnými hypotézami, so zdanlivo samozrejmými závermi alebo so stereotypnými predstavami;

- fotografie, ktoré obsahujú isté protirečenia alebo nejasnosti, ktoré treba vysvetliť alebo preskúmať;
- fotografie, ktoré prinášajú otázky, na ktoré sa dá nájsť odpoveď len po preštudovaní iných prameňov;
- fotografie demonštrujúce aspekty, ktoré fotografia ponúka v porovnaní s iným dôkazovým materiálom (napr. to, čo podľa fotografa alebo redaktora najviac zaujímalo ľudí alebo to, aké postoje a emócie mala fotografia vyvolať atď.).

### *Ako sa naučiť interpretovať historické fotografie*

Fotografie sú len jedným z mnohých typov prameňov, ktoré sa dajú použiť pri analýze a interpretácii istej udalosti, historického vývoja alebo historického fenoménu. Fotografia môže len výnimočne predstavovať jediný dostupný dôkazový materiál z prvej ruky (napr. ako v prípade tajne zhotovených fotografií z každodenného života vo Varšavskom gete z roku 1943). Zvyčajne je však k dispozícii aj iný dôkazový materiál, ktorý vo väčšine prípadov treba zohľadniť, aby študent úplne pochopil danú fotografiu.

V žiadnom prípade nechcem tvrdiť, že učiteľ má zostaviť zvláštne tematické celky venované výlučne historickej fotografii. Fotografia sa dá analyzovať a interpretovať iba vtedy, keď sa skúma v kontexte udalostí, v ktorých vznikla. Zastávam však stanovisko, že študenti majú zvládnuť základy analýzy, ktoré im budú slúžiť pri systematickom štúdiu a interpretácii historických fotografií. Potrebujú preto priestor, v ktorom by sa mohli zdokonaľovať v uplatňovaní analytických a interpretačných základov a pracovných postupov.

### *Čo majú študenti vedieť?*

*Po prvé, študenti musia vedieť, že fotografie, ktoré sa zachovali ako historický doklad o danej udalosti, prešli intenzívnym procesom selekcie na viacerých úrovniach.* Fotograf sa v prvom rade musel pri svojej práci rozhodnúť, čo bude fotografovať, aká bude kompozícia fotografie, musel zvoliť uhol pohľadu, ako aj rozhodnúť, čo postaví do pozadia a čo do popredia. Fotograf sa tiež musel rozhodovať aj pri vyvolávaní negatívov, ktoré si ponechá a ktoré vyradí. Do výberového procesu potom vstúpil redaktor spravodajstva, ktorý vybral fotografie na základe toho, či sú hodnotné zo spravodajského hľadiska, či sa týkajú danej správy a ako sa zhodujú s oficiálnym postojom novín k danej udalosti alebo problematike. A nakoniec mal slovo v procese výberu archivár, ktorý rozhodol o tom, ktoré fotografie sa majú uchovať pre ďalšie generácie. Archivárov výber môže tiež odzrkadľovať jeho vlastnú predstavu o tom, ktoré fotografie sú alebo nie sú historicky dôležité, alebo, jednoducho, ktoré fotografie najlepšie zapadajú už do existujúcich fondov.

*Po druhé, študenti musia vedieť, že fotografie takmer vždy odrážajú konvencie a názory doby, z ktorej fotografie pochádzajú.* Ako napríklad v prípade Franka Sutcliffa, vynikajúceho britského fotografa zo začiatku storočia, ktorý sa pošťazoval, že je veľmi ťažké fotografovať ľudí pri práci, pretože sa nechcú dať fotografovať v pracovnom odevu. Pred fotografovaním sa chceli prezliecť do svojich najlepších nedeľných šiat. Z tohto dôvodu môže byť komparatívny prístup pri štúdiu historickej fotografie prínosný: napr. porovnanie niekoľkých fotografií pochádzajúcich z približne rovnakého obdobia, alebo porovnanie niekoľkých fotografií s podobným námetom, avšak z rôznych období.

*Po tretie, študenti musia vedieť, že fotografie sa dajú jednoducho zmeniť a zmanipulovať.* Historik Norman Davies zašiel vo svojej knihe až tak ďaleko, že tvrdí: „fotoaparát, rovnako ako historici, vždy klame“.<sup>14</sup> Davies poukazuje na nekalé praktiky, keď sa počas Stalinovej vlády

---

<sup>14</sup> Norman Davies, *Europe, a History*, OUP, Oxford, 1996, str. 770

retušovali oficiálne fotografie. Ako príklad uvádza Trockého, ktorého odstránili zo všetkých oficiálnych fotografií. Tiež existujú dôkazy o tom, ako Stalinov portrét vkladali do rôznych fotografií, aby ukázali, že pracoval v Leninovej blízkosti, čo ho predurčovalo na úlohu jeho nástupcu. Davies uvádza aj ďalší príklad, keď na oficiálnych fotografiách z roku 1985 odstránili z Gorbačovovho čela pigmentovú škvrnu. Keď však študenti používajú fotografie ako historický prameň, musia vedieť, že takéto politicky motivované činy sú iba vrcholcom ľadovca. Retušovanie a manipulácia s fotografiami je takmer tak stará ako samotná novinárska profesia. Fotografie sa dajú meniť rôznym spôsobom: vystrihujú sa z nich isté časti obrazu, pomocou retušovacích štetcov sa odstraňujú rôzni ľudia alebo predmety, alebo sa skrášľuje ich výzor, vylepšuje alebo mení sa pozadie, alebo sa manipuluje so svetlom a tieňom. Objav digitálnej fotografie poskytuje fotografovi a redaktorovi ešte väčší priestor na úpravu a zmenu fotografického materiálu.

Niektoré učebnice obsahujú dobré príklady, ktoré môžu poslúžiť ako základ na diskusiu v triede. Ak má učiteľ prístup k Internetu, potom bude určite veľmi dobré stiahnuť fotografie z niektorého z vynikajúcich foto-archívov, ktoré sú teraz v sieti dostupné. Niektoré webové stránky týkajúce sa Ruskej revolúcie ponúkajú príklady fotografií, do ktorých vložili Stalinov portrét. Ak má učiteľ prístup k počítačovému programu na úpravu fotografií (ako napr. Microsoft Photo Editor), potom môže z Internetu stiahnuť zaujímavú historickú fotografiu a za pomoci programu ju môže upraviť rôznymi spôsobmi. Rôzne verzie jednej fotografie môže potom využiť na diskusiu o tom, čo z toho vyplýva pre historika, ale aj pre čitateľa novín.

Ak majú prístup k programu na úpravu fotografií študenti, učiteľ im môže zadať, aby sa podujali na túto úlohu a aby napísali o dôsledkoch takejto činnosti. V tejto problematike sa skrývajú dve kľúčové otázky. Prvou otázkou je, aká náročná resp. jednoduchá je úprava fotografie. Druhou, avšak omnoho komplexnejšou otázkou je, do akej miery nepatrné zmeny ako napr. úprava dĺžky a šírky fotografie, zaostrenie alebo rozmazanie ohniska, zmena pomeru svetla a tmy alebo rozmazané resp. ostré pozadie menia naše vnímanie a interpretáciu fotografie, ktorú máme pred sebou.

*Po štvrté, študenti musia vedieť, že fotograf môže priamo ovplyvniť udalosti, ktoré fotografuje.* Pojem „fotopríležitosť“ je relatívne nový, avšak prax fotografov zostáva stále rovnaká. Pri interpretácii fotografií je preto dôležité, aby študenti pouvažovali o tom, prečo sa fotograf práve nachádzal na danom mieste. Tiež existuje dokumentárne svedectvo o tom, že niektoré z prvých fotografií boli kvôli dlhému času expozície v skutočnosti iba rekonštrukciou udalostí a nie skutočnou fotografiou toho, čo sa na danom mieste odohralo. V poslednej štvrtine 20. storočia sme sa čoraz viac začali zamýšľať nad etickými otázkami, ktoré sa spájajú s úlohou fotografa, televízneho kameramana alebo producenta. Napríklad, stala sa niekedy prítomnosť fotografov katalyzátorom politického násillia? Neprekračujú niekedy fotografi, nachádzajúci sa na mieste tragédií alebo násillností, hranice ľudskosti v honbe za „dobrou fotografiou“ (napr. tým že fotografujú obete a nesnažia sa im v prvom rade pomôcť)? Nezachádzajú fotografi z komerčných dôvodov príliš ďaleko v zasahovaní do súkromia ľudí? Z uvedeného teda vyplýva, že študent musí pri každej analýze historickej fotografie alebo zbierky fotografií zvážiť aj motívy fotografa, ako aj dôvody, ktoré ho viedli k tomu, že sa na danom mieste nachádzal a urobil práve tieto zábery.

### *Postup pri analýze historickej fotografie*

Napriek tomu, že každá fotografia je jedinečná, na takmer každú historickú fotografiu je možné aplikovať súbor všeobecne platných otázok, ako to ukazuje plán rozpracovaný

v **Tabuľke 2.** Podľa tabuľky sa môžu tieto otázky nabaľovať na nasledovné analytické procesy:<sup>15</sup>

- opis;
- interpretácia a vyvodenie záverov;
- spojitosti s doterajšími vedomosťami;
- identifikácia medzier v dôkazovom materiáli;
- identifikácia zdrojov ďalších informácií.

### **Tabuľka 2: Postup pri analýze historických fotografií**

**Opis:** opíšte presne to, čo vidíte na fotografii. V tejto fáze sa nesnažte robiť žiadne úsudky o tom, čo vidíte.

**Napríklad:**

- opíšte ľudí a ich činnosť a/alebo predmety, ktoré sú na fotografii.
- ako sú ľudia a/alebo predmety zoskupené?
- opíšte, čo vidíte v pozadí, v popredí, v strede, napravo a naľavo fotografie. (Na pomoc si prípadne vezmite mriežku.)

**Interpretácia**

**Dôkazy - podľa čoho tak usudzujete?**

**S akou istotou to môžete tvrdiť?**

Čo sa podľa vás deje na obrázku?

Kto sú ľudia na fotografii, resp. aké predmety sú na nej?

Uveďte, kedy približne bola fotografia zhotovená? (rok, obdobie, udalosť)

Je to realistický záber alebo fotografia vznikla pózovaním pred fotoaparátom?

Uveďte ďalšie historické pramene, pomocou ktorých by ste mohli overiť pravdivosť vašich záverov o tejto fotografii.

Čo už viete z predchádzajúcich hodín dejepisu o udalostiach, ktoré sa týkajú daného výjavu na tejto fotografii?

Vyvolala vo vás fotografia otázky, na ktoré by ste radi našli odpoveď?

Na tomto mieste uvádzame tri fotografie z Prvej svetovej vojny (1914-1918), aby čitatelia mohli sami aplikovať horeuvedené pravidlá analýzy. Tieto fotografie sme vybrali z niekoľkých dôvodov. Po prvé, fotografie pochádzajú z troch bojujúcich krajín (Srbsko, Nemecko, Rusko)

<sup>15</sup> Metodika tu používa a ďalej rozvíja pravidlá pre analýzu fotografií, ktoré vypracoval Inštitút metodikov z národnej digitálnej knižnice, vo Washingtone, D.C. na seminári pre učiteľov pod názvom Skúmanie začiatku storočia v Amerike.

a študentovi histórie majú pripomenúť, že prvá svetová vojna sa odohrávala na viacerých frontoch a nielen na západnom fronte v Belgicku a Francúzsku. Fotografie tiež pomáhajú vysvetliť širšie súvislosti v problematike a tematike týkajúcej sa prvej svetovej vojny a napádajú tiež konvenčné a stereotypné chápanie vojny. Fotografie napr. dokumentujú zmeny vo vojenskej technológii (od jazdeckých a cyklistických oddielov na začiatku až po tanky, obrnené transportéry a letectvo); verbovanie žien do armády v Rusku; skutočnosť, že konflikt na iných frontoch (napr. na Balkáne) nebol iba konfliktom medzi dvomi znepriatelenými armádami stojacimi na opačných stranách zákopov. A napokon ponúkajú aj oporné body a ďalšie otázky, ktorých sa študent môže pridržať spolu s ostatnými prameňmi.

## Fotografie z Prvej svetovej vojny

Zdroj: Fotoarchív Prvej svetovej vojny, Univerzita v Kansase, so súhlasom Raya Mentzera.



*Srbskí dobrovoľníci.*



*Nemeckí cyklistickí skauti hliadkujú na strome.*



*Ruské regrútky na slávnostnom vyradení. Sú to členky ženského oddielu smrti.*



## Historická karikatúra

### *Súvislosti*

Spoločenská a politická karikatúra sa objavuje v tlači už od začiatku 18. storočia, kedy jej hlavnou úlohou bolo sprostredkovať informácie o udalostiach alebo verejných činiteľoch, populácii, ktorá bola v tom období prevažne negramotná. Kreslený obrázok postupne autorovi, redaktorovi alebo vydavateľovi umožňoval prostredníctvom karikatúry, hyperboly, symboliky, humoru a irónie poukázať na javy, ktorých kritika v písomnej podobe by mohla byť politicky nebezpečná alebo prinajmenšom nerozumná. Z tohto hľadiska autor karikatúry často hral rolu podobnú shakespearovskému bláznovi. Aj v 20. storočí sme videli karikaturistov, ktorí dostali za úlohu vytvoriť vizuálnu propagandu, najmä počas vojen alebo iných krízových situácií.

Podobne ako pri fotografiách, iba málo historikov analyzuje a interpretuje karikatúru ako primárny prameň. Väčšinou ich pokojne uvádzajú vo svojich knihách výlučne na ilustračné účely. Avšak keď historik vezme do úvahy konkrétne črty karikaturistovho umenia (napr. ako využíva rôzne stylistické techniky, vrátane karikatúry a hyperboly alebo ako prezentuje jednostranný pohľad resp. názor na istú problematiku, udalosť alebo verejného činiteľa) karikatúry môžu byť vysoko efektívnym prostriedkom na zistenie postoja určitej časti verejnosti zastávajúcej isté politické názory resp. verejnosti ako celku v danom období, a to najmä v obdobiach, keď sa ešte nekonali prieskumy verejnej mienky. I keď na jednej strane niektorí historici zastávajú názor, že karikatúra predovšetkým vyjadruje postoje karikaturistu, rovnako platí, že karikatúra bola vydaná až po starostlivom posúdení redakčnou radou, aby sa zabezpečilo, že nájde odozvu u čitateľov daných novín.

Historická karikatúra môže pri vyučovaní dejepisu nadobudnúť nasledovnú pedagogickú hodnotu:

- študentovi (rovnako ako profesionálnemu historikovi) poskytuje hlboký pohľad na to, aký mali ľudia názor v danom období;
- často sumarizuje alebo vystihuje podstatu problematiky rovnako výstižne ako text (a niekedy aj výstižnejšie);
- študenta učí dedukovať význam z dojmov;
- práca s karikatúrou pri jej interpretácii vytvára študentovi priestor na to, aby nadviazal na svoje doterajšie vedomosti o danej problematike, udalostiach alebo osobnostiach. Karikatúra preto na konci tematického celku často ponúka možnosť zamerať sa na istú tému, keďže študenti majú vedomosti, ktoré im umožňujú rozpoznať a dešifrovať skryté náznaky zachytené v karikatúre a interpretovať zámer karikaturistu.

### *Hlavné zdroje*

Najmodernejšie súčasné učebnice obsahujú celý rad karikatúr, ktoré ilustrujú jednotlivé témy a okruhy. Niektoré učebnice, najmä tie, ktoré sa zameriavajú na svetové dejiny 20. storočia, ponúkajú karikatúry pochádzajúce z viacerých krajín. Miestne knižnice tiež ponúkajú archívny fond novín a plagátov na mikrofilmoch. Ďalším užitočným zdrojom karikatúr je Internet. Niektoré webové stránky, zaoberajúce sa európskou históriou resp. špecifickými témami, ako napr. prvá a druhá svetová vojna, sú uvedené v kapitole 12 tejto príručky spolu s archívmi karikatúr. Existujú aj špecializované webové stránky, z ktorých sa dajú stiahnuť karikatúry na študijné účely. Napr. na webovej stránke, ktorú prevádzkuje Horus H-GIG, môže študent nájsť historické fotografie (<http://click.ucr.edu/h-gig/hist-preservation/postc.html>). Zbierku karikatúr Pricetonskej univerzity, ktorá pokrýva obdobie rokov 1890 až 1950 nájdete v Knižnici Seeley G. Mudda (<http://princeton.edu/~mudd/>), ako aj v archíve Centra na štúdium obrázkov a karikatúr na univerzite v Kente (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartoons>).

### *Čo by študenti mali vedieť?*

Po prvé, študenti by mali vedieť, že karikaturista si musí vopred urobiť obraz o tom, aké vedomosti majú čitatelia o danej problematike a niekedy musí vedieť odhadnúť aj ich politické názory. Aby študenti dokázali úplne pochopiť aj tie rafinovanejšie karikatúry, musia vedieť prísť na to, s akými domnienkami o svojich čitateľoch karikaturista kreslil daný obrázok.

Po druhé, študent musí vedieť, že karikatúry ponúkajú skôr názory ako faktografické informácie. Karikaturista nie je objektívny a jeho cieľom nie je ponúknuť vyvážené stanovisko alebo pohľad na danú problematiku z viacerých uhlov.

Po tretie, študent musí vedieť, že autori obrázkov sa do veľkej miery opierajú o hyperbolu a karikatúru, čo môže byť negatívne alebo pozitívne. Napr. istá postava môže byť nakreslená takým spôsobom, že sa čitateľovi bude javiť buď ako dôveryhodná, alebo nedôveryhodná, silná alebo slabá, sebaistá alebo váhavá, vlastenecká alebo zradcovská. Karikaturisti sa často opierajú o stereotypy, ktoré prezentujú ako príliš zjednodušené zovšeobecnenia, často urážajúce istú spoločenskú skupinu alebo národ, aby tak jednoduchšie a výstižnejšie vyjadrili svoje poslanstvo čitateľovi.

Po štvrté, študent musí pochopiť, že ak má obrázok splniť svoj účel, jeho autor sa musí riadiť spoločenskými konvenciami platnými v dobe jeho vzniku. Autor musí vedieť, čo je v karikatúre a satire tej doby zábavné a čo nie, alebo, čo je férové a čo nie. Keď skúmame karikatúry z rôznych období 20. storočia, zistíme, že spomínané konvencie sa postupne menili. Takýmto spôsobom sa tiež dá zistiť, aké predstavy prevládali v rôznych častiach Európy o tom, čo je zábavná alebo vhodná téma pre karikatúru.

Po piate, študent musí vedieť, že väčšina karikatúr sa pri vyjadrovaní hlavnej myšlienky opiera o symboly. Najhmataťnejšie sú symboly národné: Francúzsko predstavuje Marianne, Veľkú Britániu predstavuje John Bull alebo britský buldog, Rusko medveď a Spojené štáty Uncle Sam. Tiež je možné nájsť isté symboly opakovane sa objavujúce po celej Európe, ktoré majú predstavovať rozličné aspekty pomerov v spoločnosti, ako napr. búrkové mraky, ktoré sa sťahujú nad krajinou; rad bielych drevených krížov predstavujúcich obeť vojny; príznak smrti, ktorý obchádza krajinu; rôzne obmeny námetu piety (Panny Márie s telom Krista v lone), ktorá pripomína tragédiu a nešťastie; steny, ploty a priekopy symbolizujúce rozdiely v spoločnosti; alebo holubica mieru. Je dôležité, aby študenti porozumeli jednotlivým symbolom a tak správne zachytili význam karikatúry, i keď sa už niektoré symboly prestali používať. Napr. symboliku piety alebo smrti obchádzajúcej krajinu karikaturisti už v súčasnosti nepoužívajú tak často ako v 19. storočí alebo v prvej polovici 20. storočia.

### *Postup pri analýze karikatúry*

Navrhovaný všeobecný postup pri analýze karikatúr sa veľmi neodlišuje od postupu pri analýze historickej fotografie. Rozdiely sú zreteľné najmä pri formulácii otázok, ktoré kladieme pri interpretácii karikatúry. Tak ako pri analýze fotografií, aj pri analýze a interpretácii karikatúry študent potrebuje priestor, aby si mohol tento postup niekoľkokrát prakticky vyskúšať, kým si ho celkom neosvojí.

**Tabuľka 3: Postup pri analýze historickej karikatúry**

**Opis:** Presne opíšte len to, čo vidíte na obrázku. V tejto fáze sa nepokúšajte robiť žiadne úsudky o tom, čo vidíte.

**Napríklad:**

- Opíšte postavy znázornené na obrázku. Čo majú oblečené? Čo robia?
- Sú osoby nakreslené realisticky alebo z obrázka cítiť, že autor preháňa? Ak autor preháňa, potom povedzte ako.
- Opíšte všetky predmety, ktoré sú na obrázku znázornené. Sú nakreslené realisticky alebo sú obrázky nadsadené?
- Opíšte, čo vidíte na obrázku v pozadí, v popredí v strede, napravo, naľavo. (V prípade potreby použite priesvitnú mriežkovú fóliu.)

<b>Interpretácia</b>	<b>Dôkazy - podľa čoho tak usudzujete?</b>	<b>S akou istotou to môžete tvrdiť?</b>
----------------------	--	---

Spoznávate postavy na obrázku? Ak sú postavy na obrázku skutočnými osobnosťami, uveďte ich mená a funkcie v čase, keď vznikol obrázok.

Zistite dátum a rok, kedy bol obrázok publikovaný. Na akú udalosť alebo problematiku sa obrázok vzťahuje?

Čo viete o tejto udalosti alebo probléme resp. o ľuďoch na obrázku?

Aký význam má text k obrázku? Je to humorný alebo ironický text? Ak áno, vysvetlite v čom.

Uveďte, aké symboly použil autor obrázka. Prečo autor použil práve tieto symboly?

Sú postavy na obrázku zobrazené v negatívnom alebo pozitívnom svetle?

Aký je postoj autora obrázka k danej problematike? Zaujal k nej pozitívny alebo negatívny postoj? Snaží sa lichotiť alebo kritizovať?

**Uveďte ďalšie historické pramene, pomocou ktorých by ste mohli overiť pravdivosť vašich záverov o tejto karikatúre.**

**Dosiahla karikatúra svoj zámer účinne?**

**Zmenila táto karikatúra vašu vlastnú interpretáciu udalosti, problematiky alebo osôb znázornených na obrázku?**

## KAPITOLA 9

### SIMULAČNÉ HRY

Simulácia, ako to už naznačuje samotný pojem, sa snaží imitovať resp. rekonštruovať okolnosti alebo pomery, ktoré existujú (resp. existovali) v konkrétnej situácii, udalosti alebo diani. Niektoré simulácie si kladú za cieľ rekonštruovať situáciu presne. Vezmime si napríklad letové simulácie, mechanické skúšky leteckých motorov alebo aerodynamické tunely. Avšak výchovno-vzdelávacie simulácie v kontexte vyučovania dejepisu bývajú zväčša zjednodušenými modelmi reality. Udalosti sa odohrávajú v kondenzovanom, a nie v reálnom čase; obmedzený je aj počet aktívnych účastníkov, ktorý sa redukuje len na niektoré kľúčové postavy. No predovšetkým tí, ktorí vystupujú v simulačnej hre majú výhodu historického nadhľadu – vedia, ako sa celá udalosť skončila. Význam výchovno-vzdelávacej simulačnej hry vo vyučovaní dejepisu spočíva v tom, že redukuje zložitosť reálneho sveta a situácií z reálneho života, čím z reality vyberá len tie prvky a faktory, ktoré sú dôležité z hľadiska cieľov učebných osnov a výchovno-vzdelávacích zámerov.

Historické mapy sú simulácie; sú to modely reality, v ktorých dôležité črty zastupujú symboly a nepodstatné črty sú vynechané. Avšak v kontexte európskych dejín 20. storočia sa väčšina výchovno-vzdelávacích simulačných hier väčšinou sústreďujú na štyri oblasti.

Prvou oblasťou sú historické krízy alebo hlavné zlomové udalosti v novodobých dejinách, kde politickí a vojenský činitelia stoja pred rôznymi, často porovnateľne zložitými možnosťami výberu, z ktorých každá môže mať nežiaduce následky. Účastníci takýchto udalostí sa musia napríklad rozhodnúť, či:

- vytvoria alianciu s inými krajinami;
- vojensky zasiahnu do záležitostí inej krajiny;
- podporia jednu krajinu v boji alebo rokovaniach proti druhej krajine;
- pozastavia normálny demokratický vývoj v krajine kvôli vnútornej vládnej kríze atď.

Druhou oblasťou je proces rozhodovania, ktorý rekonštruje tie udalosti v novodobých dejinách, keď sa robili rozhodnutia, ktoré mali priame a dlhodobé dôsledky pre Európu. Do tejto oblasti napríklad môžeme zaradiť simulačné hry týkajúce sa:

- Parížskej mierovej konferencie z roku 1919;
- schôdze Rady Spoločnosti národov, ktorá rokovala o riešení krízy, ktorú vyvolalo Taliansko, keď v roku 1935 napadlo Etiópiu;
- Jaltskej konferencie z roku 1945;
- formálneho a neformálneho rozhodovacieho procesu v najvyšších moskovských štruktúrach alebo rozhodovacieho procesu medzi západnými spojencami v čase Berlínskej blokády v roku 1949, ktoré viedli k založeniu NATO, Nemeckej spolkovej republiky (Západné Nemecko) a Nemeckej demokratickej republiky (Východné Nemecko);
- boja o moc v Sovietskom zväze v roku 1991;
- rozhodovacieho procesu v štruktúrach NATO o zásahu proti Srbsku pri riešení napätej situácie v Kosove.

Simulačné hry sa tiež môžu zamerať na bádanie a výskum. Dve predchádzajúce kategórie historických simulačných hier sa zväčša zameriavajú na európsku a svetovú politiku a diplomaciu. Do týchto kategórií zapadajú simulované bádania rovnako ako tribunál pre vojnových zločincov. Avšak simulované bádania, vychádzajúce často z dôkazov a záverov, ktoré

vydali oficiálne komisie, môžu byť dobrým prostriedkom, akým môžu študenti skúmať niektoré spoločenské, hospodárske alebo aj environmentálne otázky z 20. storočia, ako napr.:

- problémy životného prostredia;
- rasizmus a menšinové práva;
- rovnosť pohlaví;
- náboženská sloboda a tolerancia;
- chudoba a pomoc pri rozvoji tretieho sveta;
- azyl pre politických utečencov atď.

Simulované výbory alebo komisie sú tiež jedným zo spôsobov, ako študentom ukázať, že spoločenský, hospodársky a technologický pokrok, ktorý teraz berú ako samozrejmosť, bol kedysi veľmi kontroverznou otázkou vo väčšine európskych spoločností. Často sa ustanovovali štátne alebo medzinárodné komisie, ktoré mali preskúmať možné dôsledky alternatívnych rozhodnutí. Napr. prechod z uhlia na ropu ako hlavný zdroj energie, čo na jednej strane spôsobilo rýchly úpadok domácej ťažby uhlia, a na druhej strane však čoraz väčšiu závislosť na importovanej rope, sa v tom čase vo všeobecnosti nepovažovalo za logický, želiteľný alebo nevyhnutný vývoj.

Poslednou oblasťou, na ktorú sa simulácie zameriavajú, je simulácia spravodajskej relácie ako prostriedku na bližšie štúdium toho, akým spôsobom sa kríza alebo udalosť väčšieho významu interpretuje alebo prezentuje v rôznych častiach Európy. Pri takejto simulačnej hre tam, kde to podmienky dovoľujú, je vhodné využiť materiál z médií z uvedeného obdobia. Čím je skúmaná kríza alebo udalosť novšieho dátá, tým ľahšie je pre učiteľa dejepisu uskutočniť takúto simuláciu.

Až donedávna sa pedagógovia a vydavatelia pedagogického materiálu nazdávali, že simulačné hry sa dajú uskutočniť iba v skupinách študentov (či už s triedou na hodine dejepisu, vybratou skupinou z ročníka alebo z rôznych škôl). Evolúcia a rozšírenie osobných počítačov však so sebou priniesli skutočnosť, že súčasná generácia mladých ľudí, aspoň v niektorých častiach Európy, hráva dômyselné počítačové simulačné hry na domácich alebo školských počítačoch. Mnohé hry si vyžadujú rýchle rozhodovanie bez toho, aby hráči mali poruke úplné informácie. I keď sa tieto hry hrajú pre zábavu, vyžadujú si tie isté rozhodovacie postupy, ktoré sú potrebné na aktívnu účasť vo výchovno-vzdelávacích simulačných hrách. Aj napriek tejto skutočnosti sa výrobcom vzdelávacích programov ešte nepodarilo dobehnúť výrobcov zábavných počítačových programov. Preto táto oblasť otvára priestor na ďalší rozvoj.

Hry na historické postavy vytvárajú pre študentov priestor, v ktorom môžu simulovať situáciu alebo udalosť a zahrať si tak úlohy ľudí, ktorí boli na nej zainteresovaní. Takáto hra býva zvyčajne menej štruktúrovaná než historická simulácia. Študenti dostanú základné informácie o historických postavách, ktoré budú stelesňovať a potom sa musia vcítiť a vžiť do ich úlohy a musia reprezentovať ich stanovisko a pohľad na konkrétny problém. Ako sme už uviedli vyššie (ďalej sa o tejto problematike pojednáva v kapitole 10), toto môže byť dobrý spôsob, ako do vyučovania dejepisu zaviesť rôznorodosť pohľadov na jednu historickú udalosť.

Metodika hry na postavy vo vyučovaní dejepisu býva zvyčajne odlišná od metodiky bežne používanej pri vyučovaní jazykov, drámy alebo spoločenského správania. Učiteľ poskytne študentom základnú charakteristiku postavy a informácie o historickom kontexte, ale študenti musia uskutočniť aj samostatný výskum, aby si vybudovali obraz o tom, prečo by ich postava konala tak alebo onak pri riešení istej situácie, otázky či problému. Hra na postavy môže študentom poskytnúť príležitosť, aby hrali a improvizovali, ale hlavným cieľom týchto hier je usmerniť študenta tak, aby pochopil ako jednotlivec (resp. zástupca istej skupiny) na inom mieste v minulosti reagoval na vzniknutý problém. Ich úlohou môže byť aj naučiť študenta chápať významné historické udalosti a problémy, interpretovať ich alebo porozumieť každodennému životu obyčajných ľudí, ktorí prežívali zmeny a vývoj v špecifických podmienkach. Ako príklad môžu poslúžiť nasledovné situácie: odchod z vlastnej krajiny

a začiatok nového života v cudzine; politická emancipácia; život za okupácie; účasť v politickej revolúcii; život v totalitnom režime; alebo jednoducho prežívanie zmien v spoločnosti, ktoré priniesli nové prvky v živote ľudí, ako napr. elektrina, práca v továrni, sťahovanie z vidieka do mestského prostredia, antikoncepcia, lepšia lekárska starostlivosť či masovokomunikačné prostriedky.

### Čo ponúkajú simulácie a hry na postavy učiteľovi dejepisu?

Simulácie zaberajú veľa času na prípravu zo strany učiteľa ako aj žiaka. Toto platí aj v prípade, keď učiteľ používa komerčne vypracované simulácie, ale dvojnásobne to platí v prípade, keď sa učiteľ rozhodne zostaviť scenár simulačnej hry úplne od nuly. Preto je veľmi dôležité, aby bolo od počiatku jasné, či študentom prinesie účasť na simulačnej hre alebo hre na postavy niečo, čo by nezískali prostredníctvom iných vzdelávacích materiálov, ako sú učebnice, primárne a sekundárne pramene, múzeá, masmédiá alebo Internet.

Dobre zostavené historické simulácie a hry na postavy môžu študentom poskytnúť príležitosť zlepšiť svoje chápanie histórie a analytické zručnosti a taktiež prispieť k ďalšiemu rozvoju istých všeobecných charakteristík vzdelania.

### Čo prispieva k rozvoju chápania a analytických zručností u študenta?

Historické simulačné hry a hry na historické postavy v sebe skrývajú veľký vzdelávací potenciál, ak sú dobre zostavené a dobre naplánované, ak sú realistické, ak sú faktografické informácie presné, ak sú ciele a úlohy primerané veku a schopnostiam študentov (pozri časť *Hodnotenie simulácií* na konci tejto kapitoly). Simulačné hry majú potenciál študentov naučiť, ako:

- uplatniť historickú empatiu voči ľuďom, ktorí sa priamo zúčastnili na konkrétnej udalosti, situácii, momente, probléme, otázke alebo žili v období významných spoločenských zmien;
- rozoznávať, že tie isté vyhlásenia, na prvý pohľad jasné a jednoznačné, môžu mať rôzny význam pre ľudí, v závislosti od konkrétnej situácie, v akej sa nachádzajú;
- cez simulovaný zážitok lepšie pochopiť dynamiku vývoja v minulom storočí, ktorá ovplyvnila osudové rozhodnutia. Študent môže zvážiť nasledovné okolnosti, ktoré formovali rozhodovací proces v danom čase, ako napr.: rôzne názory a priority ľudí, ktorí sa na procese rozhodovania zúčastnili; časový horizont, v ktorom sa museli jednotlivé rozhodnutia prijať; domáce a medzinárodné tlaky na nich; aké zdroje mohli mobilizovať; akou silou disponovali a prípadný nátlak na túto silu; politické manévry a machinácie;
- sa zameriavať viac na konkrétne historické procesy než na ich výsledky. Učebnica sa napríklad zameria viac na výsledky istej zmluvy alebo zistenia inšpekcie, komisie, diplomatickej misie. Pri simulačných hrách sa pozornosť zameriava na procesy, ktorými sa tieto výsledky dosiahli. Niekedy sa stáva, že simulačná hra nemusí vždy reprodukovat' ten istý výsledok, k akému dospeli pri skutočnej udalosti;
- si urobiť súvislosti medzi simulovanou udalosťou resp. rozhodovacím procesom a doterajším štúdiom udalostí, ktoré jej buď predchádzalo alebo prebiehalo súčasne s ňou. Študent, ktorý sa zúčastňuje na simulačnej hre, sa pokúša vžiť do myslenia inej osoby, postaviť sa do jeho úlohy a reagovať spôsobom, akým reagovala jeho historická postava, a nie ako by reagoval študent teraz, keď už presne vie, čo sa stalo. Aby bola táto práca efektívna, študent sa musí neustále pýtať: Čo by bola urobila postava X? (a nie: Čo by som urobil ja?) Aké možnosti voľby stáli pred postavou X v tom čase? Čo viedlo k situácii, v ktorej sa postava X ocitla? Čo sa dialo na iných miestach v Európe (alebo vo svete), ktoré postava X musela brať do úvahy?

- pozerat' na danú historickú udalosť alebo historický vývoj tak, *ako by sa ešte nestali*, namiesto nazerania na danú udalosť cez optiku autora učebnice, historika, novinára alebo učiteľa dejepisu, ktorí majú výhodu historického nadhľadu. Učebnice veľmi často, i keď nechtiac, naznačujú, že udalosti a ich výsledky sa museli nevyhnutne vyvinúť tak, ako sa vyvinuli. Prostredníctvom dobre zostavených simulačných hier môžu študenti lepšie pochopiť, že v danom čase zainteresovaní ľudia možno ani nemali jasnú predstavu o tom, ako sa udalosti vyvinú a vôbec si neboli istí, či urobili správne rozhodnutie.
- cez sprostredkovanú skúsenosť pochopiť, aké to bolo žiť v istom období alebo prežívať istú udalosť v 20. storočí. Študenti vedia pochopiť niektoré udalosti a okolnosti ľahšie a vedia sa vcítiť do situácie ľudí prežívajúcich dané udalosti a okolnosti viac, ak sa v simulačných hrách konfrontujú rovnakými možnosťami a dilemami, aké stáli pred ľuďmi v danom období. Napríklad, učebné osnovy dejín 20. storočia, ktoré sa používajú v mnohých európskych krajinách, obsahujú problematiku dôsledkov Versaillskej zmluvy a reparácií po prvej svetovej vojne. Bežne sa preberajú dôsledky hyperinflácie v Nemecku začiatkom 20. rokov. Učebnice často obsahujú výňatky z listov, v ktorých ľudia opisujú, aké je to žiť v krajine zasiahnutej nekontrolovateľnou infláciou. V učebniciach sa nachádzajú aj vybrané fotografie, ktoré dokumentujú dopady inflácie na obyčajných ľudí. Niektoré učebnice obsahujú fotografiu Nemca s fúrikom plným bankoviek, iné zas fotografiu detí, ktoré merajú svoju výšku podľa stohu bankoviek alebo fotografiu ženy, ktorá kúri v sporáku bankovkami, lebo boli lacnejšie ako tradičné palivo. Simulačná hra, ktorej scenár je zostavený podľa spomínaných listov a fotografií, môže študentom ukázať neľahké rozhodnutia, pred ktorými stáli mnohí ľudia v uvedenom období, ak chceli zabezpečiť jedlo a strechu nad hlavou pre svoje rodiny.

### **Aký je význam simulačných hier z hľadiska všeobecného vzdelania študenta?**

Vo všeobecnosti simulačné hry dávajú študentovi možnosť:

- spolu s ostatnými študentmi sa aktívne podieľať na dosiahnutí spoločného cieľa;
- naučiť sa tolerantne pristupovať k myšlienkam a názorom, ktoré sa odlišujú od ich vlastných;
- rozvíjať a využívať svoje komunikačné zručnosti;
- rozvíjať svoje zručnosti a efektívne ich využívať pri ďalšom bádani a riešení problémov;
- demonštrovať, že vie efektívne používať vedomosti, ktoré nadobudol pri čítaní učebníc alebo primárnych a sekundárnych prameňov, čím môže nápadito rekonštruovať danú udalosť alebo situáciu.

### **Potenciálne nedostatky a problémy**

V súčasnosti neexistuje mnoho simulačných hier voľne dostupných na trhu, ktoré by sa špecificky zameriavali na európsku históriu. Väčšina dostupných hier sa zameriava na udalosti 18. a 19. storočia a nie na 20. storočie. A ako sme už spomínali v predošlých častiach, tieto hry sa prevažne sústreďujú na vojny a diplomatické krízy. A navyše, mnohé z týchto simulačných hier nie sú vydané vo viacerých svetových jazykoch. Za takýchto podmienok sa učitelia dejepisu ocitnú pred úlohou buď preložiť daný materiál z pôvodného jazyka do jazyka, v ktorom vyučujú, alebo upravujú komerčné simulácie tak, aby vyhovovali požiadavkám učebných osnov, alebo sa rozhodnú vytvoriť svoje vlastné simulačné hry.

Používanie simulačných hier v triedach s rôznou vedomostnou úrovňou žiakov môže vytvoriť ďalšie problémy pre učiteľa. Je preto nevyhnutné vytvoriť slovníček pojmov, ktorý pomôže niektorým študentom aktívnejšie sa zapojiť do simulačnej hry. V niektorých prípadoch môže byť potrebné skontrolovať, či študenti prečítali všetky materiály a či rozumejú zadaniam,

podľa ktorých budú postupovať. V rámci skupiny sa môžu vyskytnúť väčšie rozdiely v komunikačných a vyjadrovacích schopnostiach, ako aj v ochote študentov ukázať, čo vedia.

Cvičenie na historickú empatiu leží v srdci historických simulačných hier. Chceme, aby sa študenti vžili do myslenia na úplne inom mieste, v inom čase a aby reagovali realistickým a autentickým spôsobom na problémy, úskalia a voľby, ktoré sú pred danými jednotlivcami. Táto úloha sa dá splniť ľahšie, ak majú študenti dostatok informácií a vopred si prečítajú a preštudujú materiály vysvetľujúce historické súvislosti. Učiť sa, ako používať historickú empatiu, nie je to isté, ako učiť sa jazdiť na bicykli. Nie je to niečo, čo sa ľudom vôbec niekedy podarí úplne zvládnuť. Študent môže pri jednej príležitosti ukázať, že dokáže veľmi dobre súcitiť s istou historickou postavou. Neexistuje však žiadna istota, že študent ukáže ten istý stupeň empatie voči inej historickej postave v tej istej alebo inej simulačnej hre. Pri používaní simulačných hier na hodinách dejepisu vždy existuje isté riziko, že nespĺní svoje vzdelávacie ciele (dokonca aj vtedy, ak sa všetkým simulačná hra páčila). Tieto riziká sa však dajú minimalizovať dobrou prípravou a následným rozborom simulačnej hry.

Ďalším potenciálnym problémom, na ktorý si učitelia musia dať pozor pri používaní simulačných hier, je anachronizmus. Tento problém sa môže vyskytnúť najmä pri takých simulačných hrách, ktoré majú otvorený koniec a dávajú študentom priestor na improvizáciu. Môže sa to prejaviť modernizáciou minulosti, keď sa študenti nazdávajú, že ľudia v minulosti by v istých situáciách reagovali rovnako ako súčasný človek. Sean Lang pripravil simuláciu Parížskej mierovej konferencie z roku 1919, na ktorej sa zúčastnili študenti z rôznych európskych krajín. Lang si všimol, že „jedna delegácia študentov prišla plná dobrej vôle riešiť nastolené problémy, čo svojím spôsobom odráža moderné postoje voči Európe, ale neodzrkadľuje to historickú situáciu z roku 1919, v dôsledku čoho boli prekvapení, že sa stretli s nepriateľským a nekompromisným postojom zo strany iných delegácií“.<sup>16</sup>

Pri dobrom zvládnutí simulačných hier sa spomínané problémy dajú prekonať inštrukciou pred začiatkom samotnej simulačnej hry, kde sa účastníkom pripomenú ich priority a ciele, keď „budú hrať svoju úlohu“. Účastníci si zároveň starostlivo premyslia rozdelenie úloh (študenti, ktorí sa zúčastnili simulovanej Parížskej mierovej konferencie, nezastupovali svoje vlastné krajiny). Prekonávanie problémov prispieva aj rozbor splnených úloh po ukončení simulačnej hry, kedy učiteľ poukáže na prípadné anachronizmy, ktoré sa tu vyskytli, čo študentom pomôže hlbšie preniknúť do histórie ako vednej disciplíny.

Ak sú simulačné hry postavené tak, že jej účastníci sa majú priamo zapojiť do rozhodovacieho procesu, riešenia dilem alebo majú vstupovať do vzájomných rokovaní, potom bude potrebné urobiť nevyhnutné opatrenia nato, aby študenti používali historický nadhľad minimálne, keďže môže znížiť význam celej hry. Je preto dôležité, aby učitelia pripomenuli žiakom, že sa musia držať svojej úlohy, a že ľudia v tom čase nevedeli, ako sa udalosti vyvinú. Nie vždy je však používanie historického nadhľadu problémom. Ak je cieľom simulačnej hry vysvetliť, prečo sa udalosti stali tak, ako sa stali, potom vedomosti o výsledku môžu byť výhodou a použitý scenár môže byť podobný scenáru divadelnej hry alebo dramatizovaného dokumentárneho filmu.

Posledným problémom, ktorý sa týka najmä scenárov pre medzinárodné simulácie, je riziko, že študenti budú interpretovať jednotlivé situácie a reagovať na ne etnocentricky. Toto znova zdôrazňuje dôležitosť prípravy a následného rozboru simulačnej hry.

### **Používanie simulačných hier na hodinách dejepisu**

Úspech či neúspech simulačných hier do veľkej miery závisí od toho, ako šikovne ich učiteľ prepojí s celkovou prácou, ktorú študenti odvedú na konkrétnej téme alebo okruhu. Veľká

<sup>16</sup> Sean Lang, *Report of the European secondary school students conference: the Paris Peace Conference 1919 and the Treaty of Versailles*, Doc.CC-ED/HIST/Eur (98) 3 Council of Europe



časť úspechu závisí od prípravy učiteľa a študentov. Z tohto dôvodu je preto vždy lepšie zaradiť simuláciu na koniec tematického okruhu a nie na jeho začiatok. Toto je častokrát vo výraznom kontraste so spôsobom, akým sa používajú simulačné hry pri ďalšom vzdelávaní učiteľov, kde ich niekedy považujú za psychologickú prípravu alebo východiskový bod do diskusií a spoločnej práce, ktorá bude nasledovať. Táto prax predpokladá, že učitelia dejepisu už poznajú problematiku a udalosti, ktorých sa simulačná hra týka. Takýto prístup funguje u študentov veľmi zriedka. Ďalším aspektom prípravy, ktorý funguje dobre, ak to dovoľí čas, je zaangažovanie študentov do prípravného bádania pre vývoj simulačnej hry. Je to veľmi dobrá príležitosť, aby si študenti vyskúšali, ako pracuje profesionálny historik.

Rozbor je rovnako dôležitý. Po prvé, ihneď po ukončení simulačnej hry, študenti musia zorganizovať stretnutie, na ktorom zhodnotia, ako daná simulácia prebiehala. Z tohto dôvodu je často vhodné, aby si študenti počas simulačnej hry priebežne zapisovali, čo sa deje (nielen poznámky o ich vlastných príspevkoch, ale i o procese ako celku). Rozbor plní niekoľko funkcií. Je to dobrá príležitosť rozdiskutovať všetky problémy, ktoré sa vyskytli, napríklad prípady anachronizmu, etnocentrizmu alebo prípady, keď študenti nevyužili všetky dostupné informácie. Je tu tiež priestor na zhodnotenie simulačnej hry, ako aj na jej prípadné vylepšenie. Po druhé, rozbor je tiež dôležitý na porovnanie procesu a výsledkov simulačnej hry so skutočnými udalosťami, ako aj na zisťovanie, prečo sa objavili rozdiely. A nakoniec, rozbor musí zhodnotiť aj to, čo sa študenti naučili, čo bolo pre nich nové resp. čo dopĺňalo informácie z učebníc alebo iných písomných prameňov, s ktorými sa stretli.

Je treba veľmi dobre premyslieť aj rozdelenie úloh. Treba udržať rovnováhu medzi dvomi zásadami: na jednej strane, učiteľ musí zabezpečiť, aby študenti vedeli používať svoje zručnosti a isté kvality čo najlepšie, a na druhej strane, musí zabezpečiť, aby v simulačnej hre nedominovali najvýrečnejší a najschopnejší študenti.

### **Ako zostaviť vlastné simulačné hry?**

Už sme spomenuli, že zatiaľ je ešte stále relatívna núdza o dobré historické simulačné hry, ktoré by vydávali komerčné vydavateľstvá, vzdelávacie elektronické médiá, vzdelávacie organizácie, výrobcovia počítačového softvéru, medzinárodné organizácie, nevládne organizácie a že rad simulácií zameriavajúcich sa na 20. storočie je naskutku veľmi malý.

Už sme spomínali simuláciu Parížskej mierovej konferencie z roku 1919. Viac podrobnejších informácií o tomto projekte sa dá nájsť na webovej stránke Rady Európy (<http://culture.coe.fr/hist20>). Tento dokument tiež obsahuje niektoré veľmi užitočné rady, ako zostaviť a usporiadať historickú simuláciu, najmä na takejto veľkej báze. Pevne sa pridrža modelu simulácií Organizácie spojených národov, ktoré sa konajú každoročne v Haagu a priťahujú delegácie z celého sveta. Niektoré európske krajiny tiež organizujú mládežnícke parlamenty, ktoré simulujú prácu národných legislatívnych orgánov alebo Európskeho parlamentu.

Učitelia dejepisu, ktorí majú prístup na Internet, si môžu pozrieť webovú stránku londýnskej organizácie *Past Perspectives*, ktorá zostavuje historické hry a simulácie na vzdelávacie účely. K 20. storočiu pripravili materiály týkajúce sa rozpínavej politiky európskych imperiálnych mocností koncom 19. storočia, ktorá viedla k vypuknutiu prvej svetovej vojny. Ďalšie materiály nazvané *Júlová kríza*, sa zameriavajú na úlohy kľúčových politikov v Európe po atentáte na arcivojvodu Ferdinanda v Sarajeve 28. júna 1914. Dá sa tu nájsť aj simulačná hra na studenú vojnu, ktorá je zameraná na strategické plánovanie superveľmocí a ich spojencov. V časti venovanej súčasným udalostiam sa nachádzajú dve simulácie, ktoré možno zaujmú učiteľov: *Bosnianska tragédia* a *Kríza v Binni*, ktorá je zasadená do fiktívnej africkej krajiny, ale odráža problematiku intervencie západu do krajín, ako sú Somálsko a Rwanda. Viac podrobností nájdete na webovej stránke ([http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past\\_Perspectives/](http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past_Perspectives/)).

Ďalším potenciálnym zdrojom simulácií a hier môžu byť webové stránky spomínané v kapitole 12 tejto príručky, najmä však tie, ktoré vyrobili vzdelávacie elektronické médiá.

Pre mnohých učiteľov môže byť však praktickejšie zostaviť si vlastné scenáre simulačných hier, najmä ak pracujú na spoločnom projekte s inými kolegami zo stredných škôl v Európe. Forma, akú si zvolili pri simulácii Parížskej mierovej konferencie alebo iných podobných simuláciách diplomatických rokovaní, je veľmi nákladná. Príprava a uskutočnenie simulácie Parížskej mierovej konferencie stála približne 2 456 Eur a vyžadovala si aj podporu sponzorov, najmä preto, lebo všetci účastníci sa zišli na jednom mieste. Simulácia by sa tiež dala uskutočniť pomocou elektronickej pošty, telefónov, faxov, alebo dokonca aj obyčajnej listovej pošty za oveľa nižších nákladov, čo si však vyžaduje dlhodobú aktívnu prácu študentov z rôznych európskych resp. regionálnych škôl.

Pri zostavovaní simulačnej hry treba zväziť množstvo pedagogických otázok. Ak má byť simulácia úspešná, treba pripraviť dostatočnú faktografickú bázu, ktorá bude slúžiť ako základ informácií v rozhodovacom procese, pri rokovaní, argumentácii alebo diskusii. Konkrétne podrobnosti musia vychádzať z údajov, ktoré boli správne v danom období. Študenti preto potrebujú prístup k dobrým príručkám a encyklopédiám v prípravnej fáze ako aj počas samotnej simulácie. Napríklad, študenti budú potrebovať dobré mapy, dôležité štatistiky z daného obdobia a ďalšie doplnkové informácie, ktoré im umožnia efektívne diskutovať a dosiahnuť realistický výsledok.

Pred učiteľom, ktorý sa rozhodne pripraviť scenár simulačnej hry, je jedna kľúčová otázka: je lepšie sústrediť sa na jednu konkrétnu udalosť alebo je lepšie vychádzať z niekoľkých podobných udalostí a z nich zostaviť jednu fiktívnu udalosť, ktorá vyzerá veľmi realisticky? Samozrejme, do istej miery, samotná téma predurčuje odpoveď na túto otázku. Ale niekedy si použitie konkrétneho príkladu vyžaduje veľké množstvo prípravy. Samotný prípad môže byť príliš špecifický a nemusí obsahovať všetky faktory, ktoré sú potrebné na vyvolanie diskusie a nedokáže tak dostatočne vysvetliť danú problematiku. Toto sa týka najmä hry na historické postavy, ale niekedy aj malých simulácií. Napríklad, hra vychádzajúca zo života konkrétnej rodiny v Petrohrade v roku 1917 alebo vo Varšavskom gete v roku 1943 alebo v Prahe v období Pražskej jari v roku 1968, sa môže ukázať ako príliš obmedzujúca, ak nepokrýva všetky otázky, na ktoré sa chce učiteľ dejepisu zamerať pri preberaní týchto konkrétnych tém. Ak má hra splniť svoj cieľ naučiť študentov historickej empatii, je veľmi dôležité vždy vytvoriť realistické postavy, ba dokonca i keď študenti stelesňujú fiktívne postavy.

Niektorí pedagógovia s dlhodobými skúsenosťami s prípravou a realizáciou simulačných hier tvrdia, že z výchovno-vzdelávacieho hľadiska je vždy lepšie pripraviť simulácie, z ktorých sa očakáva istý záver (rozhodnutie, dohoda, zmluva, spoločný postup alebo dokonca kolaps v rokovaní). Ak existuje definovateľný súbor alternatívnych záverov, potom je jednoduchšie zostaviť jasný rokovací poriadok, podľa ktorého sa bude simulácia riadiť alebo sa budú hrať jednotlivé úlohy. Simulačné hry s celkom otvoreným koncom môžu byť stimulujúce, keď ich realizujú študenti, ktorí majú veľkú motiváciu a sú veľmi dobre informovaní. No niekedy aj takéto simulácie môžu stroskotať v úplnom zmätku bez akejkoľvek vyhlídky na záver.

Napokon, takmer v každej simulačnej hre, ktorú učitelia pripravujú v školských podmienkach, sa nájdu drobné „chybičky“: nepredvídané problémy, neprimerané časové rozvrhnutie, úlohy, ktoré sa nedajú splniť bez ďalších doplňujúcich informácií. Zvyčajne sa vyplatí usporiadať skúšobné kolo (snáď aj s kolegami), aby sa eliminovali problémy skôr, než sa simulačná hra zrealizuje so študentmi, ktorým je napokon hra určená.

### *Hodnotenie simulácií*

Študenti majú simulačné hry radi a často sa do nich zapoja veľmi nadšene. Simulácie môžu byť pre učiteľa dejepisu veľmi účinným a podnetným vyučovacím prostriedkom. Ale

simulácie musia byť efektívne vzhľadom na vynaložené náklady; ich výsledky musia kompenzovať čas a iné zdroje, ktoré učitelia vložia do ich organizovania (a možno aj do ich zostavovania). Pri rozbere simulačnej hry je nutné využiť priestor aj na zhodnotenie postrehov a zážitkov jednak študentov a jednak samotného učiteľa.

Skôr ako sa učiteľ rozhodne využiť osvedčenú simuláciu (alebo si navrhnúť a zrealizovať svoju vlastnú), je potrebné zamyslieť sa nad nasledovnými otázkami. Pred realizáciou simulácie je potrebné zhodnotiť:

- Aké sú jej ciele?
- Je postup práce jasný a zrozumiteľný?
- Aké zručnosti, pracovné postupy a vedomosti simulácia vyžaduje?
- Aké zručnosti, pracovné postupy a vedomosti bude simulácia rozvíjať alebo prehlbovať?
- Sú faktografické informácie použité v simulácii presné? Sú úlohy alebo postavy, ktoré budú študenti hrať autentické a realistické?
- Je postup práce logický?
- Je daná simulácia vhodná pre vekovú skupinu, s ktorou budete pracovať?
- Koľko času bude priemerná skupina študentov potrebovať (resp. konkrétne skupina vašich študentov) na uskutočnenie danej simulácie?
- Akú prípravnú prácu budú musieť študenti vykonať skôr, ako sa budú môcť efektívne zúčastniť na tejto simulácii?
- Akú prípravnú prácu bude musieť vykonať učiteľ, kým bude môcť uskutočniť danú simuláciu?
- Ako ju predstaviť študentom?
- Ako bude vyzeráť diskusia po skončení simulačnej hry?

Po skončení simulácie je potrebné zvážiť:

- Dokončila sa simulácia vo vyhradenom čase?
- Aké problémy sa objavili? Sú to endemické problémy alebo len počiatočné chyby, ktoré sa dajú postupom času odstrániť?
- Dosiahla simulácia vytýčené ciele? Zlepšili si študenti svoje vedomosti? Rozvíjali študenti požadované zručnosti a pracovné postupy?
- Bola daná simulačná hra pre študentov prínosná alebo sa mohli vytýčené ciele dosiahnuť oveľa efektívnejšie prostredníctvom niektorých iných študijných materiálov?
- Môže sa nejakým spôsobom simulácia vylepšiť?
- Dala by sa použiť znova?

## KAPITOLA 10

### MULTIPERSPEKTÍVNOSŤ VO VYUČOVANÍ DEJEPISU

---

Iba v niektorých európskych krajinách, napr. na Islande a v Portugalsku, platí, že územné hranice štátu splyývajú s populáciou, ktorá má spoločnú kultúru, jazyk a náboženstvo. Väčšina európskych krajín je charakterizovaná etnickou, jazykovou, kultúrnou a/alebo náboženskou diverzitou.

V niektorých prípadoch táto diverzita odráža prítomnosť pôvodných alebo dlhodobo tu sídliačich etnických, jazykových a kultúrnych menšín, ktorých existencia v konkrétnom regióne predchádzala formovaniu moderného európskeho štátu. Vo Francúzsku žijú napríklad, Bretónci, Baskovia, Katalánci alebo etnické skupiny, ktorých jazykom je corse, occitan a alsätina (Elsässerdeutsch); v Španielsku sú to napr. Aragónci, Astúri, Katalánci, Baskovia a Galícijčania; v Taliansku sú to skupiny hovoriace jazykom friuli, ladín a sardu; v Spojenom kráľovstve skupiny hovoriace gálsky, írsky alebo walesky. Na tomto mieste môžeme tiež spomenúť aj európske národy žijúce v diaspórach, najmä Rómov a Židov.

V iných prípadoch sa objavila diverzita, najmä počas 19. storočia, ako dôsledok nasledovných faktorov:

- pohyb jednotlivcov a komunít v rámci veľkých viacnárrodných európskych ríš (najmä Napoleonskej, Habsburskej, Osmanskej a Ruskej ríše);
- migrácia, presídľovanie, anexia a územné zisky v priebehu 19. storočia ako dôsledok: Viedenského kongresu z roku 1815; zmlúv nasledujúcich po Krymskej vojne (1856), rakúsko-pruskej vojne (1866), francúzsko-pruskej vojne (1871) a iných miestnych hraničných konfliktov; dôsledok Berlínskeho kongresu (1878); a tiež zjednotením Nemecka a do menšej miery zjednotením Talianska v poslednej tretine 19. storočia;
- židovské a arménske diaspóry po celej Európe;
- zvýšený podiel politickej a ekonomickej migrácie v rámci Európy do priemyselne vyspelejších regiónov, najmä v priebehu poslednej tretiny 19. storočia, najmä z Nemecka, Talianska, Ruska, Poľska a Uhorska, čo sa viac-menej časovo krylo so zvýšenou migráciou Európanov do Severnej Ameriky.

Podobné (a mnohé ďalšie) činitele v 20. storočí prispievali k udržaniu, ba až k nárastu etnickej, jazykovej a kultúrnej diverzity väčšiny moderných európskych národných štátov.

- Versaillská zmluva z roku 1919 (a ďalšie povojnové zmluvy, ktoré nasledovali v období rokov 1919-1921) neuplatnila princíp národného sebaurčenia všeobecne a dôsledne. Tí, ktorí zostavovali dohody nemali záujem brať do úvahy aspirácie svojich vlastných podrobených národností. Zároveň prevládajúci názor, že niektoré nároky na štátnosť nie sú politicky a ekonomicky realizovateľné a neustále pociťovaná potreba zadržiavať Nemecko a revolučné Rusko spôsobila to, že nároky niektorých etnických skupín na sebaurčenie sa nevzali do úvahy. V dôsledku tejto politiky zostalo okolo 30 miliónov ľudí v pozícii národných a etnických menšín. Na druhej strane však aj plebiscity, ktoré sa konali v uvedenom období na niektorých etnicky zmiešaných územiach, často odhalovali paradoxy, keď napr. podstatná časť istej etnickej alebo jazykovej menšiny hlasovala za pripojenie k susednej krajine, v ktorej tvorila väčšinu iná etnická alebo jazyková skupina (napr. niektorí Poliaci hlasovali za pripojenie k Nemecku, niektorí Slovinci hlasovali za Rakúsko).
- Politická a ekonomicke migrácia v rámci Európy pokračovala počas medzivojnových rokov.
- Povojnové rozhodnutia prijaté na Jalte a v Postupime (február a jún 1945), okrem pretvorenia politickej mapy Európy, znova viedli k ďalším podstatným populačným pohybom:

vyhostenie 8 miliónov Nemcov z Československa a Poľska, migrácia Poliakov z oblastí anektovaných Sovietskym zväzom smerom na západ a osídľovanie pôvodne Nemeckých území a miest ako Königsberg (dnes Kaliningrad) a Breslau (dnes Wrocław).

- Prílev prisťahovalcov z bývalých kolónií do západnej Európy, najmä od polovice 60. rokov, ktorí sa zvyčajne usadzovali vo väčších mestských aglomeráciách a udržali si svoju špecifickú kultúrnu, jazykovú a náboženskú identitu.
- Prílev hostujúcich robotníkov a ekonomických migrantov, najmä z Turecka, krajín bývalej Juhoslávie a severnej Afriky.
- Rozpad Sovietskeho zväzu a s ním spojený politický vývoj po roku 1989 v strednej, východnej a juhovýchodnej Európe ešte viac zvýraznili multi-národný, multi-etnický a multi-konfesijný charakter väčšiny tohto regiónu a ešte znásobili nacionalistické aspirácie. Etnická migrácia z bývalých republík Sovietskeho zväzu do Ruskej federácie a v rámci nej sa teraz chápe ako rastúci problém. Odhaduje sa, že začiatkom 90. rokov žilo 25 miliónov Rusov mimo Ruskej federácie. Približne jeden z piatich Bielorusov a jeden z troch Arménov žil mimo svojich republík. V pobaltských republikách, najmä v Estónsku a v Lotyšsku, sa objavilo rastúce znepokojenie nad demografickým poklesom pôvodného obyvateľstva a nad stúpajúcim počtom prisťahovalcov z Ruskej federácie. Migrácia bola stimulovaná aj v iných oblastiach, najmä na východe, buď prijatím politiky de-rusifikácie, pretrvávaním komunistického režimu resp. vlády jednej strany alebo nárastom konfliktov medzi etnikami resp. v niektorých prípadoch rýchlym návratom k islamským tradíciám.

Napriek tomu, že vo väčšine národných európskych štátov prevláda zjavná etnická a kultúrna diverzita, táto charakteristika sa v akademickej histórii a vo vyučovaní dejepisu na školách zväčša ignoruje. Tento stav historicky odráža potrebu novovzniknutých štátov resp. štátov, ktorých územia boli dlhodobo anektované iným štátom, vytvoriť alebo regenerovať zmysel pre národnú identitu a mobilizovať príslušnosť k štátu resp. režimu. Rovnaké pocity sa začali objavovať aj v mnohých republikách východnej a juhovýchodnej Európy po roku 1989, čo sa odrazilo aj v stále prebiehajúcich debatách o úlohe vzdelávania, a najmä úlohe dejepisu pri formovaní zmyslu pre národnú identitu a národnú lojalitu.

Avšak táto tendencia nie je špecifická len pre tie štáty, ktoré prešli dlhým obdobím kolonializmu, anexie alebo cudzej okupácie. Dlh existujúce európske národné štáty koncom 19. storočia zistili, že je tiež dôležité vytvoriť zmysel pre národnú identitu práve v období, keď sa postupne modernizovalo hospodárstvo, keď sa politický systém stával viac centralizovaným, keď sa menila podstata vojny, čo si začalo vyžadovať brannú povinnosť, a keď si rozšírenie volebného práva vyžadovalo, aby bola nová voličská základňa vzdelanejšia a národne uvedomelejšia, a aby pociťovala príslušnosť nielen k istému regiónu alebo miestu, ale aj k štátu ako celku. Napríklad, historici považujú Francúzsko za jeden z najdlhšie trvajúcich národných štátov v Európe. Ako poznamenal Eugene Weber vo svojej štúdií o vidieckom Francúzsku na konci 19. storočia, najmenej 25% populácie v tom čase nehovorilo po francúzsky a približne polovica populácie, ktorá dosiahla vek dospelosti v období medzi rokmi 1875 a 1900, považovala francúzštinu za cudzí jazyk.<sup>1</sup>

Charakteristiky spomínaného mobilizačného procesu sú typické pre všetky krajiny. Národná história sa zvyčajne prezentuje, ako by to bola nepretržitá kontinuita spájajúca súčasnosť so vzdialenejšou minulosťou. Akékoľvek prerušenia vo vývoji sa prezentujú ako abnormality. Zdôrazňuje sa výnimočnosť národa, a nie tradície, ktoré spoločne zdieľa s inými národmi. Homogénnosť (ľudí, kultúry, jazyka a tradícií) sa zdôrazňuje a kultúrna a etnická diverzita sa prehliada. Veľký dôraz sa tiež kladie na konflikty – jednak tie, ktoré zdôrazňujú slávne víťazstvá a takisto aj tie, ktoré majú zdôvodniť a vysvetliť pretrvávajúci strach, obranné

---

<sup>1</sup> E. Weber, *Peasants into Frenchmen: the modernisation of rural France 1870-1914*, Londýn, 1979, str. 73.

postavenie alebo otvorené nepriateľstvo. Takmer vôbec sa nespomínajú obdobia mierového spolužitia a vzájomnej spolupráce.

Toto nemá poprieť hodnotu alebo legitimitu vyučovania národných dejín. Správa Parlamentného zhromaždenia Rady Európy to zhrnula nasledovne:

Nikto nemôže odoprieť žiadnej národnej komunite právo na vlastnú históriu. Už samotná existencia tejto skupiny predpokladá, že prešla určitým historickým vývojom, ktorý podmieňuje jej súdržnosť. Je preto prirodzené, že každý národ by mal mať svoju národnú históriu, a že jeho historické vedomie by malo zdôrazňovať jeho národné politické vedomie... Problém však vyvstáva vtedy, keď sa posúvame od národnej histórie k nacionalistickej histórii, ako sa to veľmi často stáva. História sa potom používa na propagandu a vnucovanie istých názorov a myšlienok. Zatiaľ čo sa národná história snaží spájať jednotlivé prvky, aby tak vysvetlila svoju existenciu, nacionalistická história sa snaží obhajovať vlastenecké hodnoty oživovaním epických a mýtických aspektov „národných vlastností“. Zdôrazňuje rozdiely vo vzťahu k susedným krajinám, vyzdvihuje uniformitu, zakrýva históriu regiónov a menších a vždy sa definuje vo vzťahu voči vonkajšiemu nepriateľovi.<sup>2</sup>

Napriek všetkému, deliaca čiara medzi národnou a nacionalistickou históriou nie je vôbec jasne vymedzená. Dokonca i výučba dejepisu v dlhodobo existujúcich národných štátoch môže byť, i keď často z nedbalosti, etnocentrická. Berie sa ako samozrejmosť, že „veľké rozprávanie o národných dejinách“ korešponduje s históriou (obyčajne) najväčšieho národného zoskupenia a dominantnej jazykovej a kultúrnej komunity. Podobne ako dejiny žien, aj dejiny menších a ich prínos k vývoju národa a národnej kultúry sa prehliada. Ako sme už videli v predošlých častiach tejto knihy, vo väčšine národných štátov sa európske dejiny (ako aj svetové dejiny) zvyčajne vyučujú z národnej, a nie viacnárodnej perspektívy.

Riešenie týchto dvoch navzájom súvisiacich problémov – zjavne nacionalistické vyučovanie dejín a etnocentrizmus z nedbanlivosti – nespočíva nevyhnutne len v zavádzaní väčšieho množstva európskej histórie do učebných osnov dejepisu na stredných školách. I keď na druhej strane rozšírenie obsahu o isté celoeurópske aspekty dejín môže určite prispieť k zlepšeniu daného stavu. Riešenie spočíva predovšetkým v spôsobe, akým učitelia dejepisu vyučujú a akým sa ich študenti učia. Na túto problematiku sa sústreďí zvyšok tejto kapitoly (a, samozrejme, aj tejto knihy).

### **Čo je multiperspektívnosť?**

Mnohé vývojové trendy v štúdiu a vo vyučovaní dejepisu za posledných 35 rokov sa objavili v reakcii na prílišný dôraz na politické dejiny a prínos politických a ekonomických elít. Rast záujmu o dejiny spoločnosti, kultúry a intelektu, zvýšený záujem o európske, regionálne a svetové dejiny, zvýšený záujem medzi historikmi o objavovanie dejín „neviditeľných“, hospodársky a spoločensky znevýhodnených, politicky okrajových skupín a malých národnostných, etnických a jazykových menších sú toho dôkazom.

Spomínaný vývojový trend nám pomáha rozšíriť naše chápanie dejín. Po prvé, historické záznamy sú teraz oveľa dostupnejšie ako kedykoľvek predtým. Čiastočne aj preto, že niektoré verejné archívy sú otvorené bádateľskej činnosti, ale čiastočne aj preto, lebo nastal prudký nárast v rozvoji nevládných archívov – z čoho väčšina sú archívy spravované rôznymi masovokomunikačnými prostriedkami. V dôsledku uvedeného vývoja, aj napriek tomu, že jednotlivci môžu byť pri svojej práci obmedzovaní neznalosťou cudzích jazykov, v súčasnosti je pre historikov jednoduchšie – čo rovnako platí aj pre učiteľov dejepisu a ich študentov – zistiť,

---

<sup>2</sup> Správa z Parlamentného zhromaždenia rady Európy, „History and the learning of history in Europe“, Doc. 7446, str. 20-21.

ako vnímali iné krajiny tie udalosti, ktoré boli z hľadiska ich vlastných národných dejín veľmi významné. Po druhé, v súčasnosti máme jasnejšiu predstavu, aké dôsledky mali mnohé významné udalosti, dianie a trendy v 20. storočí na život obyčajných ľudí. Historici nám boli schopní poskytnúť oveľa presnejší obraz rôznych aspektov každodenného života prostredníctvom výpovedí priamych svedkov a analýz neoficiálnych prameňov, než by to dokázali získať iba z oficiálnych štatistík a analýzy vládnej politiky.

Tento vývoj ešte navyše zvýšil potenciál na štúdium nedávnych a súčasných udalostí a problémov z množstva rozličných perspektív a v tomto zmysle poskytuje množstvo nespracovaného materiálu pre ďalšiu analýzu založenú na multiperspektívnosti. Avšak iba samotné zhromažďovanie rozličných pohľadov na ten istý historický fenomén nezaručuje, že metodika ich analýzy bude multiperspektívna, hoci však na druhej strane zaručuje, že máme širšiu základňu dôkazového materiálu, z ktorej môžeme vychádzať pri našom skúmaní danej problematiky. A podobne, komparatívna metóda zameriavajúca sa na podobné a rozdielne črty v rôznych výkladoch udalostí, tak ako ich vidia rôzni jednotlivci, skupiny alebo národy, iba napomáha multiperspektívnosti.

Multiperspektívnosť závisí od našej schopnosti dať jednotlivé perspektívy do vzájomnej súvislosti. V centre tejto metodiky sú nasledovné predpoklady:

- V prípadoch, kde rozličné výklady tej istej udalosti odrážajú rôzne perspektívy, nemusí vždy platiť, že iba jedna z týchto verzií musí byť správna. Niektoré z nich, ak nie všetky, môžu byť rovnako platné, odrážajú však rôzne skúsenosti, súvislosti a ciele.
- V niektorých prípadoch získame presnejší a zrozumiteľnejší výklad toho, čo sa stalo, ak vnímame rôzne pohľady ako časti jednej skladačky alebo ako kamienky vytvárajúce mozaiku.
- Len o veľmi málo skupinách, kultúrach alebo národoch sa dá povedať, že sa vyvíjali autonómne. Ich reakcie a priestor na konanie v hociktorej situácii sú formované a obmedzované záujmami a politickým vplyvom iných skupín, kultúr a národov. A ony sami sa môžu ocitnúť v podobnej pozícii, ako budú ovplyvňovať alebo obmedzovať reakcie iných.
- Preto je v tomto ohľade vnímanie „toho druhého“ a vzájomný vzťah medzi „tým druhým“ a „sebou samým“ (resp. jeho vlastnou skupinou) ťažiskovým bodom multiperspektívnosti.
- Ak chceme porozumieť jednotlivým názorom, je potrebné každý z nich zasadiť do kontextu. Inými slovami, je potrebné zistiť, čo viedlo jednotlivých ľudí k ich názoru: ich spoločenské, politické a ekonomické postavenie, ich konkrétne ciele a priority, ich rozličné záväzky, faktory obmedzujúce ich priestor na manévrovanie alebo kompromis, miera ich moci alebo vplyvu či podpora, na ktorú sa mohli spoliehať zo strany iných.

Multiperspektívnosť v kontexte histórie a vyučovania dejepisu chce dosiahnuť tri základné ciele:

- komplexnejšie a širšie pochopiť historické udalosti a vývoj tak, že do úvahy vezmeme podobné a rozdielne prvky vo výklade, ako aj rôzne pohľady všetkých zainteresovaných strán;
- hlbšie pochopiť historické vzťahy medzi národmi vo všeobecnosti, medzi navzájom susediacimi národmi alebo medzi väčšinou a menšinami v rámci jedného štátu;
- získať jasnejší obraz o dynamizme diania cez štúdium vzájomného pôsobenia medzi zainteresovanými ľuďmi a skupinami a ich vzájomnej závislosti.

## Hlavné vyučovacie ciele

Multiperspektívnosť by mala byť integrálnym prvkom vo vyučovaní dejepisu a nie iba jeho dobrovoľným doplnkom, a to najmä keď hovoríme o vyučovaní dejín 20. storočia. A takisto, multiperspektívnosť by mala byť aj integrálnou súčasťou štúdia budúcich historikov a učiteľov dejepisu. Ako sme už uviedli v predchádzajúcich častiach, je to spôsob myslenia,

spôsob selekcie, štúdia a používania dôkazového materiálu pochádzajúceho z rôznych zdrojov, čím chceme objasniť komplikovanosť situácie, ako aj prísť na to, čo sa stalo a prečo. Pri systematickej práci s multiperspektívnosťou vo vyučovaní dejepisu na stredných školách by sa študenti mali naučiť, že:

- Nemusí vždy (ba ani väčšinou) platiť, že existuje správna verzia historickej udalosti.
- Jedna a tá istá historická udalosť sa dá opísať a vysvetliť rôznym spôsobom, v závislosti od postojov historika, politika, novinára, televízneho producenta alebo očitého svedka, a každý z nich môže byť platný, hoci ako neúplný a čiastkový výklad alebo vysvetlenie.
- Ten istý dôkaz môžu rôzni historici interpretovať rozdielnym spôsobom v závislosti od ich vlastného postoja, v závislosti od času, kedy píše a v závislosti od iných dôkazov, ktoré začlenia do svojho výkladu.
- Žiadne historické výklady nie sú definitívne. Najlepší výklad je ten, ktorý najbližšie zodpovedá dôkazovému materiálu, ktorý je v súčasnosti k dispozícii.
- To isté, zdanlivo jasné a jednoznačné vyhlásenie môže mať aj tak rôzny význam pre ľudí, v závislosti od ich konkrétneho postavenia. Preto jednou z najťažších úloh stojacich pred historikom je presne určiť, aký význam mali jednotlivé vyhlásenia a dokumenty pre ľudí, ktorí boli v danom čase na udalosti zainteresovaní. Toto si vyžaduje proces historickej empatie: snaha vžiť sa do situácie niekoho iného a pochopiť, ako by oni vnímali danú situáciu a prečo.
- Historické dôkazové pramene (napr. úradné dokumenty, iné záznamy, rozhlasové a televízne archívy, výpovede očitých svedkov atď.) sú len zriedka celkom nezaujaté. Pramene odzrkadľujú na jednej strane postoj osoby (resp. osôb), ktorá poskytuje informácie, a na druhej strane to, čo od nich chcú počuť iní. To znamená, že musíme preskúmať prípadnú neobjektívnosť, zistiť prečo prameň vznikol a pre koho bol určený, a tiež analyzovať kontext, v ktorom vznikol.
- Rôzne pohľady na jednu udalosť v rámci jedného národa, komunity, etnickej skupiny, politickej strany alebo záujmovej skupiny môžu byť rovnako dôležité ako tie, ktoré rozdeľujú dva národy, dve komunity alebo dve skupiny. Ilustrácia v **Tabuľke 1** napríklad veľmi jasne demonštruje tieto zložité otázky a poskytuje užitočnú protiváhu voči príliš zjednodušeným výkladom o vzťahoch medzi väčšinami a menšinami, aké sa často prezentujú v mnohých učebniciach dejepisu. Podobná metodika by sa dala dobre využiť aj pri témach, ako sú revolúcie, dekolonizácia, nástup nacionalizmu či rozpad Sovietskeho zväzu.
- Ľudia majú rôzne osobné identity (vymedzené ich vekom, pohlavím, povoláním, náboženstvom, materinským jazykom, rodinnými vzťahmi) a ich národná a etnická identita nemusí vždy dominovať v každom aspekte ich každodenného života. Identita ich rodiča, dcéry, ženy a či lekára môže hrať pri posudzovaní ich reakcií na konkrétnu situáciu alebo udalosť častokrát významnejšiu rolu. V týchto úlohách môžu mať niekedy viac spoločného s ľuďmi žijúcimi v iných krajinách resp. regiónoch, ako s inými ľuďmi žijúcimi v ich vlastnej krajine.



### Tabuľka 1: Židia v Prahe

Dr. Helena Krejčová vo svojej štúdií o židovských komunitách v Čechách ukázala, že v 19. storočí liberálne hnutie malo veľký vplyv medzi Židmi v Čechách a zohrávalo významnú úlohu pri spoločenských a hospodárskych zmenách, ktoré sa uskutočnili v tomto období. Ale liberálne myšlienky neboli všeobecne akceptované v tejto komunite a objavili sa rozdiely medzi liberálnymi a konzervatívnymi Židmi, keďže sa konzervatívni Židia sa obávali narastajúcej asimilácie a následnej straty náboženských a kultúrnych tradícií. Židovskí liberáli sa spojili v spoločnej veci s Čechmi a Nemcami v revolúcii 1848. Podpora českému nacionalizmu, najmä medzi židovskými študentmi a inteligenciou viedla k česko-židovskému asimilačnému hnutiu, ktoré si kladlo za cieľ prijať český jazyk a pomôcť pri vytváraní spoločnej kultúry hospodárstva a politického systému. Mnoho liberálnych Židov sa aktívne zúčastnilo pri zakladaní prevej Československej republiky v roku 1918. Avšak, toto tiež viedlo k zvýšenému odcudzovaniu a podpore Sionizmu medzi pro-nemecky orientovanými Židmi a tradicionalistami (ktorí sa stali menšinou v rámci menšiny).

Zdroj: Rada Európy, *Mutual understanding and the teaching of European history: challenges, problems and approaches*, (Štrasburg 1995)

### Niektoré potenciálne obmedzenia a problémy

Jedným z argumentov tiahúcim sa touto príručkou je, že priestor na zavedenie väčšieho európskeho rozmeru do učebných osnov dejepisu sa bude výrazne líšiť od jedného školského systému k druhému a všeobecne bude obmedzovaný takými faktormi, ako sú oficiálne predpisy a smernice pre učebné osnovy, vzdelávací materiál dostupný pre ďalšie vzdelávanie učiteľov a vývoj vhodného vzdelávacieho materiálu, počet hodín dejepisu, ktoré priemerný študent absolvuje, relatívna autonómia učiteľa a miera, do akej sú školské učebnice oficiálne predpísané a odsúhlasené. Preto sa táto príručka sústreďí menej na to, čo sa vyučuje, a viac na to, ako sa to vyučuje. Ďalej sa sústreďí aj na to, ako je možné u študenta rozvíjať taký spôsob myslenia, ktorým bude na historické udalosti a historický vývoj nazerať viac z komparatívnej perspektívy, ale aj z perspektívy viacerých národov. Je však dôležité, aby sme boli aj tu realistickí, keďže aj v tejto oblasti existuje veľké množstvo obmedzení a ťažkostí, ktoré môžu limitovať priestor pre multiperspektívnosť vo vyučovaní dejepisu a jeho štúdiu.

Po prvé, ako sme už uviedli, multiperspektívnosť vo vyučovaní nie je len to, že pred študentov postavíme širšiu paletu perspektív. Tento proces je aj o tom, že študentov naučíme používať analytické zručnosti a pracovné postupy, rozličné spôsoby myslenia a historickú empatiu, čo je dôležité pre prácu s rôznymi stanoviskami, aby tak študenti mohli prebádať konkrétnu historickú udalosť a lepšie tak pochopiť, čo sa stalo a prečo sa to stalo. Tieto zručnosti a spôsoby myslenia je potrebné systematicky a dôsledne rozvíjať. Keďže vo väčšine školských systémov v Európe sa študenti stretávajú s dejinami 20. storočia až koncom ich stredoškolského štúdia, je preto nevyhnutné, aby sa multiperspektívna metodika tiež používala už pri štúdiu starších období európskej, ako aj národnej histórie.

Po druhé, priestor pre multiperspektívnosť je jasne obmedzený dostupnosťou primeraných metodických a iných materiálov. V prípravných fázach písania tejto príručky som preštudoval niekoľko vynikajúcich učebníc z celej Európy a niekoľko dobrých webových stránok na Internete, ktoré zostavili historici a učitelia dejepisu, ktoré poskytujú pramenný materiál týkajúci sa tých istých udalostí a historického vývoja podaných z rôznych národných perspektív. Konkrétne existuje niekoľko dobrých materiálov, ktoré sa týkajú tém, ako sú prvá a druhá svetová vojna, studená vojna, šírenie nacionalizmu, hospodárska kríza 30. rokov a povojnová dekolonizácia. Veľký dôraz na národnú históriu a pretrvávajúca tendencia skúmať európske a svetové otázky zo širokej národnej perspektívy znamená, že sa študenti často stretnú

iba s jedným názorovým stanoviskom na niektorú z dôležitých tém a otázok 20. storočia, alebo niekedy sa naznačí, že existuje niekoľko názorov, ale správny je iba názor, ktorý zastáva národná historiografia.

Tretím problémom, ktorý tiež súvisí s predchádzajúcim je, že priestor pre multiperspektívnosť je vo väčšine prípadov obmedzený počtom moderných jazykov, ktorý učiteľ dejepisu a možno aj jeho žiaci ovládajú.

Štvrtým problémom, ktorý tiež treba zvážiť, je že študentom jednoducho nestačí len poskytnúť nové informácie, ktoré predstavujú širšiu paletu pohľadov a názorov na jednu udalosť. Treba k tomu pridať ešte emočný, ako aj kognitívny rozmer. A naozaj, v prípadoch, kde študenti majú pevne zakorenené xenofóbne alebo etnocentrické názory a predsudky, môže niekedy poskytnutie doplňujúcich informácií ešte viac prehĺbiť ich existujúce postoje. Učiteľ dejepisu preto musí naučiť svojich študentov opierať sa o svoje doterajšie vedomosti a kriticky ich hodnotiť. Študentov musí tiež naučiť kriticky vychádzať zo svojej vedomostnej základne aj pri hodnotení iných národov, kultúr a skupín.

Napriek horeuvedeným problémom a potenciálnym obmedzeniam je aj tak možné uviesť do praxe niekoľko vyučovacích a študijných aktivít, ktoré budú u študentov rozvíjať analytické zručnosti a postoje, ktoré sú pri multiperspektívnom vyučovaní ťažiskové.

### **Hodnotenie učebnice**

Pre mnohých študentov v niektorých oblastiach Európy je učebnica a učiteľ jediným zdrojom informácií o dejinách. Ale aj samotná učebnica, dokonca i taká, ktorá sa zameriava najmä na národnú históriu, môže poskytnúť priestor na rozvíjanie multiperspektívnosti. V Kapitole 18 tejto príručky sme pre učiteľa pripravili návod na hodnotenie učebnice. Dôležité je však tiež viesť študentov k tomu, aby sami kriticky hodnotili svoje učebnice a iné študijné materiály. Hlavné ciele v tejto oblasti sú:

- zistiť, či je možné vycítiť názor autora učebnice na jednotlivé okruhy a témy;
- identifikovať všetky pohľady na danú tému, ktoré chýbajú vo výklade učebnice;
- identifikovať všetky príklady zámernej, ako aj neúmyselnej neobjektívnosti.

V **Tabuľke 2** je ako príklad uvedených niekoľko otázok, ktoré si študent môže položiť pri čítaní jednotlivých kapitol alebo výňatkov z učebnice.

Podobná metodika sa môže uplatniť aj pri televíznom resp. rozhlasovom dokumente alebo článku z novín resp. časopisu.

## **Tabuľka 2: Kontrolné otázky pre študenta ako hodnotiť výklad historickej udalosti prezentovaný v učebnici**

Hodnotí tento text udalosti iba z jedného hľadiska – z hľadiska vašej krajiny?

Snaží sa text učebnice naznačiť, že postoj alebo názor vašej krajiny bol správny resp. nesprávny? Aký dôkazový materiál poskytuje učebnica na potvrdenie tohto záveru?

Aké dôvody môžu mať iné krajiny na nesúhlas s týmto názorom? Objavuje sa v danom texte polemika o týchto názoroch?

Pomáha vám text učebnice chápať jednotlivé názory, motívy a obavy iných národov, ľudí alebo skupín, ktoré boli priamo zainteresované na opisovaných udalostiach?

Hovorí text učebnice o „ľuďoch“ (napr. Francúzoch, Nemcoch, Rusoch, Srboch, Turkoch atď.), keď sa v skutočnosti hovorí o „vláde krajiny“ v danom období?

Hovorí text učebnice o tom, akým spôsobom boli ovplyvnené rozhodnutia prijaté na úrovni štátu dianím inde?

Myslíte si, že ide o neobjektívny alebo objektívny a vyvážený výklad toho, čo sa stalo? Aký dôkazový materiál môžete uviesť na podporu vašich tvrdení?

### **Hľadanie kontextu jednotlivých perspektív**

Niektoré udalosti, témy a otázky dejín 20. storočia sa priamo núkajú na štúdium multiperspektívnou metodikou, a to dokonca aj v podmienkach, kde je k dispozícii iba obmedzené množstvo učebných materiálov. Vojny a konflikty, vnútorné revolúcie, zmeny režimu, väčšie zmeny, ba až revolučné premeny v živote ľudí sa často prezentujú v učebniciach a televíznych dokumentoch tak, že obsahujú citáty kľúčových činiteľov v konkrétnych udalostiach alebo očitých svedkov, historikov a odborných komentátorov. Ich názory, ich postoje a ich osobná zaujatosť sa dá často identifikovať analýzou jazyka, ktorý používajú: na niektoré otázky kladú väčší dôraz než na iné, niektoré body sú pozitívne, iné zas negatívne, istých ľudí vyzdvihujú, iných, naopak, odsudzujú a tiež používajú tendenčné slová napr. zrada, zavádzajúci, zlý, primitívny atď.

Nie vždy, ako sme už spomenuli, sa však dajú identifikovať rôzne pohľady na konkrétnu udalosť alebo vývoj výhradne odkazom na samotný obsah textu. Je preto veľmi dôležité naučiť študentov, ako zasadiť rôzne hľadiská a postoje, ktoré sú v texte vyjadrené, do historického kontextu. Príklad takejto metodiky je uvedený v **Tabuľke 3** na konci tejto kapitoly. Týka sa alžírskych reakcií na francúzsku koloniálnu politiku krátko pred druhou svetovou vojnou, ale rovnaký metodický postup sa dá použiť aj pri koloniálnej politike iných európskych krajín alebo sa dá prispôbiť aj na štúdium iných tém, ktoré sú charakterizované mnohorakosťou organizovaných skupín, z ktorých každá má svoj vlastný názor na vec.

Tento konkrétny príklad poskytuje stručný všeobecný náčrt kontextu a poskytuje aj doplnkové informácie slúžiace na vysvetlenie postojov, ktoré zaujali vodcovia týchto samostatných moslimských skupín v Alžírsku koncom 30. rokov.

## Pedagogika kritickej analýzy

Kritická analýza do istej miery podporuje aj hodnotenie učebnice, o ktorom sme už hovorili vyššie. Hlavným cieľom je ponúknuť učiteľom a ich študentom analytické nástroje, ktorými môžu čeliť príklonu k vyučovaniu monolitných, monokultúrnych, národných (dokonca nacionalistických) dejín na európskych školách. Táto metodika sa úzko spája s prácou profesora Antónia Nanni a jeho kolegov z *Centra pre vzdelávanie pomocou metodiky globálneho pohľadu* na Parmskej univerzite v Taliansku.<sup>3</sup> Táto metodika vo svojej podstate hovorí, že jedným spôsobom ako študovať rôzne okruhy a témy, ktoré charakterizuje mnohorakosť názorov, je začať názorom „tých druhých“. Napríklad navrhujú, že vyučovacie hodiny o križiackych výpravách by sa mali začať z pohľadu arabských kronikárov, alebo dejiny herézy z pohľadu heretikov, alebo hodiny o impériách z pohľadu kolonizovaných krajín. Niektoré témy z 20. storočia sa už bežne vyučujú takýmto spôsobom. Takto sa napríklad vyučuje hospodárska kríza v medzivojnovom období, migrácia, dekolonizácia, spoločenské zmeny spôsobené dvoma svetovými vojnami ako aj ďalšie témy z dejín spoločnosti a hospodárstva.

Táto metodika predstavuje posun dôrazu, ktorý môže zabrániť vytlačaniu názorov iných národov alebo národnostných a etnických skupín do úzadia. Táto metodika môže účinne eliminovať aj to, že „tí druhí“ sa budú prezentovať ako problém, ktorý je potrebné vyriešiť.

## Spolupráca s inými školami v Európe

V súčasnosti už dlhšie funguje spolupráca formou vzájomných návštev, výmenných programov a prihraničných resp. medzinárodných projektov v oblasti histórie. Niektoré z týchto väzieb a programov sa zameriavajú najmä na štúdium živých jazykov alebo na prehĺbovanie spoločného európskeho povedomia. Zatiaľ však ešte nie je celkom využitý potenciál na spoluprácu v oblasti tvorby materiálov na vyučovanie a štúdium európskych dejín z rôznych uhlov pohľadu. Rôzne štúdie ukázali, že niektoré okruhy a témy sa vyučujú vo väčšine európskych školských systémov (pozri kapitolu 1). Preto sa zdá, že tu existuje priestor, v ktorom by sa mohli školy v jednotlivých regiónoch alebo aj v celej Európe podeliť o niektoré vyučovacie materiály týkajúce sa spoločných tém, najmä, ak ide o ukážky z primárnych a sekundárnych prameňov. Elektronická pošta takúto výmenu umožňuje a tam, kde ju školy nemajú k dispozícii, sa môže rovnako efektívne využiť klasická listová korešpondencia alebo fax.

Problémom môže byť samozrejme jazyk vzájomnej komunikácie. Napriek tomu však značná výchovno-vzdelávacia hodnota spočíva nielen vo výmene samotných vyučovacích materiálov, ale aj v tom, že tieto materiály ako celok ponúkajú veľké množstvo rozdielnych hľadísk a názorov na tie isté udalosti a otázky. Spolupráca sa dá prehĺbiť aj zapojením sa učiteľov živých jazykov spolu s ich triedami do prekladania materiálov do rôznych svetových jazykov.

## Analýza spravodajstva

Ďalšie kapitoly (týkajúce sa používania televízie a písomných materiálov zo súčasnosti vo vyučovaní dejepisu) sa zaoberajú analýzou spravodajstva detailnejšie. Hlavným problémom pri hodnotení, napr. novinového spravodajstva týkajúceho sa významných udalostí a vývoja v 20. storočí je, že učelia (a študenti) sú obmedzovaní znalosťou cudzích jazykov. Rovnako archívy sa obmedzujú iba na archivovanie novín svojej vlastnej krajiny. Dobrým zdrojom pre tých, ktorí majú prístup na Internet je *the United States Department of State Media Reactions*

---

<sup>3</sup> Pozri žurnál, CEM Mondialità, ktorý vydáva profesor Nanni a jeho kolegovia.

*Archive* (Mediálny archív Ministerstva zahraničných vecí Spojených štátov). Na každom americkom veľvyslanectve po celom svete päť dní v týždni informační referenti monitorujú všetky celoštátne (v niektorých prípadoch aj miestne) noviny danej krajiny a spracúvajú výťah správ týkajúci sa všetkých hlavných medzinárodných udalostí dňa. Obsah býva zvyčajne obmedzený len na politické otázky jednotlivých regiónov a štátov a na medzinárodné vzťahy. Vybrané články sa potom prekladajú do angličtiny a posielajú do Washingtonu. Tam Informačná agentúra Spojených štátov zostavuje hlásenia o každom probléme. Spracované hlásenia sa dajú stiahnuť priamo z ich webovej stránky: (<http://usinfo.state.gov/products/medreac.htm>). Prístup do ich archívu je priamo z tejto stránky.

Tento zdroj informácií je užitočný najmä vtedy, keď skúmame dianie v nedávnej minulosti, na ktoré sa treba pozrieť z množstva rôznych národných, regionálnych a miestnych perspektív. Dokumentácia na webovej stránke poskytuje údaje nielen o tom, z akých novín, prípadne televízneho resp. rozhlasového vysielania každý citát pochádza, ale aj o tom, aká je ich politická orientácia (napr. či je to provládny alebo opozičný zdroj a či sa spája s istou politickou skupinou alebo stranou atď.).

Pri používaní tohto zdroja informácií treba mať na pamäti, že jednotlivé informácie vyberal referent pracujúci pre vládu Spojených štátov amerických, ktorý si je veľmi dobre vedomý konkrétnych záujmov svojej vlády v danej otázke a že si tento zdroj ani nekladie za svoj cieľ ponúknuť vyčerpávajúci prehľad reakcií jednotlivých médií. V **Tabuľke 4** na konci tejto kapitoly ponúkame príklad takéhoto materiálu. Týka sa cyperskej otázky, v tomto prípade stupňujúceho sa napätia medzi Gréckom a Tureckom v januári 1997, ktoré vzniklo kvôli predaju ruských vzduchových obranných striel cyperskej vláde v gréckej časti ostrova. Hlásenie, ktoré vypracovala Informačná agentúra Spojených štátov amerických obsahuje výňatky z 36 samostatných zdrojov z 13 krajín v časovom rozpätí jedného mesiaca (január 1991). Napriek spomínaným obmedzeniam a nevýhodám môže byť aj tento prameň hodnotným materiálom na štúdium nasledovných tém (v tomto prípade):

- cyperská otázka;
- grécko-turecké vzťahy;
- moderné, ale aj staršie dejiny juhovýchodnej Európy;
- Severoatlantická aliancia (NATO);
- vzťahy medzi Ruskou federáciou a rozširujúcou sa Severoatlantickou alianciou v období po studenej vojne.

Tento archív je za posledných niekoľko rokov veľmi dobrým prameňom pre učiteľov dejepisu, ktorí ovládajú angličtinu, ak sa chcú dozvedieť, ako médiá v rôznych krajinách reagovali na zmeny, ktoré sa odohrali v strednej a východnej Európe od rozpadu Sovietskeho zväzu, na vývoj na Balkáne alebo dianie v Ruskej federácii.

Tento materiál poskytuje študentom príležitosť študovať reakcie médií rovnakým spôsobom, akým by študovali všetky iné historické dôkazové pramene. Napríklad:

- musia rozlišovať faktické informácie od názorov;
- musia rozlišovať medzi názormi, ktoré možno potvrdiť na základe iných prameňov, a tými, ktoré sa takýmto spôsobom potvrdiť nedajú;
- musia rozlišovať medzi vysvetleniami, opismi a závermi;
- musia vedieť vyberať dôležité informácie;
- musia zvážiť, či sa autor snaží podať objektívny a vyvážený výklad;
- musia poukázať na všetky konštatovania, frázy alebo slová odhaľujúce to, či je autor zaujatý voči niektorej skupine alebo jednotlivcom.

Okrem toho, tento materiál je prostriedkom, ktorým je možné porovnávať spoločné a rozdielne postoje, interpretácie, domnienky alebo predsudky v rámci jednotlivých krajín ako aj medzi nimi. V príkladoch z **Tabuľky 4** stojí za povšimnutie, že britské noviny vytvárajú paralelu s kubánskou krízou z roku 1961; ruské noviny zasa skôr zdôrazňujú, že ruský zbrojársky

priemysel by mal byť z hľadiska úrovne schopný konkurovať západným výrobcom, zatiaľ čo grécke noviny spájajú túto problematiku s tureckou inváziou na Cyprus v roku 1974. Jedny turecké noviny tvrdia, že korene problému sú oveľa hlbšie a ďalšie zas podotýkajú, že počínanie Ruska môže byť reakciou na podporu Čechencov zo strany Turecka.

### **Priestor na historickú empatiu**

Ako sme už spomenuli na inom mieste tejto kapitoly, historická empatia leží v jadre multiperspektívnosti. Študenti musia zväžiť aj iný ako ich vlastný názor resp. názor svojej spoločenskej, kultúrnej alebo etnickej skupiny, pohlavia alebo národnosti, aby si tak sami vyskúšali a pochopili, ako mohli iní vnímať a chápať dôležité historické udalosti a dianie za posledných sto rokov. Toto sa dá uskutočniť mnohými spôsobmi. Napríklad:

- Študent pracuje s karikatúrou alebo fotografiou, ku ktorej pripíše krátky komentár z rôznych uhlov pohľadu, ako mohli napr. danú situáciu vnímať rôzni aktéri tejto udalosti.
- Študent číta pasáž z textu a snaží sa predstaviť, ako (a či vôbec) by na ňu reagovali resp., ako by ju interpretovali študenti z iných krajín.
- Študent pracuje s novinovým článkom opisujúcim konkrétnu historickú udalosť medzinárodného významu a snaží sa zistiť stanovisko novinára alebo redaktora. Potom sa snaží zväžiť aj iné spôsoby, ako by článok mohli napísať novinári z jednej z krajín zainteresovaných na spomínanom konflikte.

V podmienkach, kde majú študenti veľmi obmedzený prístup k rôznym stanoviskám a názorom na jednu historickú udalosť, pre učiteľa dejepisu alebo autora učebníc tu existuje možnosť vyrobiť krátke „charakteristiky“, ktoré môžu vychádzať z toho, čo má načítané o danej téme, ktoré študenti potom môžu analyzovať a interpretovať, využívajúc vedomosti, ktoré získali zo svojich učebníc. V **Tabuľke 5** na konci tejto kapitoly predkladáme zaujímavý príklad takejto metodiky, ktorú vypracoval jeden britský autor učebníc. Autor týchto príkladov tiež navrhuje, že sa môžu použiť na simuláciu debát, aké sa uskutočňovali v danom období.

### **Záver**

Európske národy za celé stáročia svojej existencie prijímali prvky rôznych kultúr prostredníctvom iných národov, ich tradícií, myšlienok a názorov. Tento proces prijímania, i keď sa uskutočnil v rôznych obdobiach našej existencie, je výsledkom populačného pohybu, obchodovania, šírenia náboženských hnutí a náboženských reforiem, okupácie, anexie, vojen, posunu hraníc, presídľovania obyvateľstva, imperiálnej expanzie a vzájomných kultúrnych vplyvov, ktoré sa šírili v dôsledku spomínaných javov. Sú to teda vzájomné vplyvy, ktoré sa realizujú tak, že národy majú spoločné hranice alebo vytvárajú politické zoskupenia, budujú medzinárodné inštitúcie, čoraz viac akceptujú medzinárodné právo a uplatňovanie práv pôvodného obyvateľstva a, konečne, svoj vplyv zohráva aj rastúca globalizácia.

Tieto multikultúrne prvky sú integrálnou súčasťou minulosti národa a nie anomálie, ktoré treba vynechať z veľkého výkladu národných dejín. Sú naskutku základným a integrálnym prvkom pri formovaní národnej identity. Identita jednotlivca nie je vopred určená osudom; identita sa vždy nadobúda; vyvíja sa v reakcii na to, čo človek v živote prežije. To isté platí pre národnú identitu. Formovala sa a naďalej sa formuje skúsenosťou –pozitívnu aj negatívnu, slávnou aj temnou, veľkolepou aj potupnou. Multiperspektívnosť vo vyučovaní národných dejín sa zameriava na to, ako sa ľudia stali tým, čím sú dnes.

**Tabuľka 3: Reakcia Alžírsku na francúzsku koloniálnu politiku (1936-39)**

**Maurice Violette**, ktorého menovali do funkcie generálneho guvernéra v Alžírsku v roku 1925, bol oddaný myšlienke splynutia (asimilácie) Alžírsku s Francúzskom odstránením obmedzení na získanie občianstva a zavedením radikálnych školských a spoločenských reforiem. Získal podporu moslimských skupín, avšak francúzski usadlíci sa postavili do opozície. V roku 1927 bol zo svojho postu odvolaný a zakrátko sa dostal do senátu, v ktorom pokračoval v obhajobe svojich plánov týkajúcich sa Alžírsku. V roku 1936, vodca socialistov Leon Blum zostavil vládu ľudového frontu a Violetteho menoval ministrom pre alžírsku záležitosť. Neskôr v tom istom roku prijali návrh zákona, ktorý však nebol uvedený do praxe ani do vypuknutia vojny v roku 1939. V tomto období alžírski Moslimi, ktorí podporovali spomínané reformy, ustanovili Moslimský kongres. V kongrese pôsobili rôzne skupiny, ktoré mali rôzne aspirácie v otázke budúcnosti Alžírsku.

**Alžírsku stanoviská**

V roku 1936 **Ferhat Abbas** bol oddaný myšlienke asimilácie. V tom čase napísal: „Nezomriem pre alžírsky národ, lebo žiadny neexistuje... Preštudoval som históriu, hľadal som odpoveď u živých aj mŕtvych, navštívil som cintoríny. Nikto so mnou o tom nehovoril. Potom som sa obrátil na Korán a hľadal som aspoň jeden jediný dôkaz zakazujúci moslimovi spojiť sa s nemoslimským národom. A ani ten som nenašiel. Človek nemôže stavať na vetre...“ [Alžírčania] „musia spojiť svoju budúcnosť s francúzskymi snahami v tejto krajine.“

**Abd el Hamid Ben Badis** bol hovorcom reformných moslimských klerikov. Odmietal Abbasove názory, že alžírsky národ neexistuje. Tvrdil, že „moslimský alžírsky národ má svoju kultúru, svoje tradície a svoje vlastnosti, dobré či zlé, ako každý iný národ na zemi... alžírsky národ nie je Francúzskom, nemôže byť Francúzskom, a nechce byť Francúzskom“. Hoci odmietal spojenie s Francúzskom, v tomto období nepresadzoval politickú nezávislosť. Namiesto toho volal po slobodnom Alžírsku, ktoré malo byť francúzskym domíniom.

**Messali Hadjj** a jeho prívrženci boli separatisti, ktorí volali po národnej samostatnosti Alžírsku. Hoci boli členmi Moslimského kongresu, stála voči nim silná opozícia zo strany iných skupín, ktoré uprednostňovali reformu pred nezávislosťou.

**Súvislosti**

Abbas bol roľníckeho pôvodu, ale jeho otec sa za francúzskej vlády vypracoval na post miestneho guvernéra a udelili mu titul *Légion d'honneur*. Vzdelanie dostal na francúzskom lýceu a Univerzite v Algiers, kde sa stal prezidentom Moslimskej študentskej asociácie. Sám o sebe hovoril, že francúzštinu ovláda lepšie ako arabčinu. Pracoval vo Federácii volených štátnych úradníkov. Jeho prvá manželka bola moslimka, s ktorou sa však neskôr rozvedol a oženil sa s Francúzskou. Po druhej svetovej vojne bol aktívnym zástancom separatistického hnutia v Alžírsku.

Ben Badis patril do skupiny moslimských klerikov, ktorí sa vyjadrovali kriticky o konzervatívnych islamských vodcoch v Alžírsku, ktorí spolu s francúzskym školským systémom pre moslimov, niesli vinu za to, že sa islamské Alžírsko stalo zaostalou a poverami ovládanou krajinou, ktorá preto nie je schopná vládnuť sama sebe. Založili sieť moslimských škôl, ktoré boli nezávislé od Francúzov. Pre Bena Badisa politika vždy ustupovala pred náboženstvom. Vždy zdôrazňoval panarabskú a panislamskú identitu alžírkeho národa a nie ich vlastný nacionalizmus.

Hadjj bol zakladajúcim členom celého radu nacionalistických organizácií, z ktorých prvá Etoile Nord-African vznikla v roku 1925. Mal podporu zo strany francúzskych komunistov, čo ovplyvnilo aj jeho politiku. Bol zástancom rozdelenia majetku, ktorý vlastnili francúzski usadlíci. V tom čase získal viac podpory medzi prísťahovaleckými robotníkmi vo Francúzsku, než medzi ľuďmi v samotnom Alžírsku, jeho strana neuspela v komunálnych voľbách v Algiers v roku 1937 a nezískala ani jedno kreslo.

Hlavný prameň: H. S. Wilson, *African decolonisation*, Londýn, 1994

#### **Tabuľka 4: Reakcie médií na rastúce napätie na Cypre v roku 1997**

##### **Ruská federácia: *Krasnaja zvezda*, 9. januára 1997**

Začiatok roka poznačil veľký škandál, ktorý vybuchol v diplomatických kruhoch niekoľkých krajín odrazu. Týkalo sa to Cypru, Ruska, Spojených štátov, Veľkej Británie, Turecka, Grécka a niektorých ďalších krajín. Dôvodom na tento hlasný protest bol zdanlivo rutinný obchod uzatvorený 4. januára medzi ruskou spoločnosťou Rosvooruzhenje a vládou Cypru o dodávke vzdušných obranných systémov S-300PMU-1 pre posledne menovanú stranu... Samozrejme, kroky Spojených štátov, Turecka a ďalších západných krajín, ktoré sú konkurentmi Ruska vyvolávajú pochopiteľnú a legitímnu kritickú reakciu na stranu ruskej vlády... Rusko nemá o nič menšie právo než Amerika, Veľká Británia a iní výrobcovia zbraní aktívne zotrvať na trhu so zbraňami.

##### **Británia: *The Independent*, 23. januára 1997**

Cyprus, podobne ako ďalšia ostrovná krajina Kuba, zapletená do raketového konfliktu spred 36 rokov, môže priviesť svet k nukleárnej konfrontácii. Najexponovanejšia militarizovaná konfliktná zóna sveta môže čochvíľ explodovať... Skrátka, skoro všetky články potrebné na krvavú konfrontáciu na Cypre, rozčuľujúce Grécko aj Turecko, sú pripravené. Všetci outsidersi, počnúc Spojenými štátmi, cez EU až po Spojené národy, si uvedomujú nebezpečenstvo. A naozaj, mnohí vidia Grécko a Turecko, ktorých vzájomný antagonizmus siaha do čias dlho pred ich vstupom do NATO, ako najpravdepodobnejších súperov v budúcej vojne.

##### **Grécko: *Elevtherotipia*, 10. januára 1997**

Reakcie Washingtonu a Moskvy zo včera večera vytvárajú celkom nový obraz. Washington vydal prostredníctvom hovorca Ministerstva zahraničných vecí USA Burnsa vyhlásenie, v ktorom varuje Ankaru (Turecko) a prikazuje jej prestať „s hrozbami použitia vojenskej sily voči Cypru“. Moskva prostredníctvom svojho veľvyslanca v Nicosii (Cyprus) vydala prehlásenie, v ktorom sa uvádza, že „jeho krajina nezostane ľahostajná“. Tieto reakcie podporujú stanovisko Cypru, že má právo starať sa o svoju obranu, ktorú ohrozuje Attila (turecké sily na Cypre) neustálymi provokáciami... Uprostred rokovaní o grécko-tureckých vzťahoch a cyperskej otázke, ktoré iniciovali Spojené štáty, Washington nemôže prehliadať tureckú provokáciu a agresiu. Nemôže ani ignorovať, že Ankara koná v tejto oblasti ako terorista a gauner.

##### **Cyprus (grécka časť): *Nicosia O Agon*, 14. januára 1997**

Ako je možné, že Washington nevidí tureckú agresivitu, ktorej zraky sa upierajú na grécke územia? Prečo sa nenechá rušiť 22-ročnou okupáciou a prečo súhlasí s tým, že zbrane určené na potreby NATO sa používajú na posilňovanie okupačných síl?

##### **Turecko: *Yeni Yuzyil*, 21. januára 1997**

Kríza vyvolaná raketami S-300... sa pomaly stupňuje. Nezdá sa veľmi pravdepodobné, že táto kríza skončí, kým naši grécki Cypertania a priatelia Gréci nechcú pripustiť existenciu dvoch komunít na ostrove, odmietajú pochopiť, že problém sa datuje do oveľa skoršieho obdobia ako do roku 1974 a neustále sa snažia zmeniť status quo raketami a vojenskými metódami a zakladajú svoju kalkuláciu na nestabilite Turecka. Každý krok, ktorý Gréci urobia, aby zatlačili Turecko a Tureckú republiku severného Cypru do úzkych, ešte viac vystupňuje krízu a potlačí riešenie problému ďalej od takého riešenia, aké chcú.

##### **Turecko: *Cumhuriyet*, 9. januára 1997**

Grécka cyperská strana nedbalo nakupuje zbrane. Len pred nedávnom uzavrela zmluvu o nákupe rakiet z Ruska, ktoré môžu zasiahnuť Turecko. Je pritom všeobecne známe, že „Cyprus je zraniteľné podbrušie Turecka“. Ankara preto musela prijať rozhodnutie proti tomuto negatívne mu vývoju, ktorý bude predstavovať nebezpečenstvo pre Anatóliu... Samozrejme, v južnom Stredomorí má kríza aj svoj medzinárodný rozmer. Rozhodlo sa Rusko dodávať rakety južnému Cypru ako odpoveď na tureckú podporu čečenskému ľudu?



### Tabuľka 5: Ako to vyzerá z pohľadu niekoho iného?

Prečítajte si charakteristiky imaginárnych Rusov žijúcich v roku 1917. Na základe vašich predchádzajúcich vedomostí z tejto témy, povedzte, koho by títo ľudia podporovali na jeseň roku 1917, v období vedúcom k októbrovej revolúcii. Kto, podľa vás, by podporoval:

**Lenina** a boľševikov?

**Kerenského** a dočasnú vládu?

**Generála Kornilovova** a jeho prívržencov v armáde?

Aké charakteristické črty ste našli u jednotlivých postáv, podľa ktorých ste sa rozhodovali?

*Prameň: D. Armstrong, People and Power: Russia, Londýn, Hodder & Stoughton, 1993, str. 35*

**Oľga Smirnovová** – roľníčka. Jej muž zahynul v roku 1915 na poľskom území. Ako väčšina rodín v jej dedine, ani ona nemá žiadnu vlastnú pôdu. Nemôže dopestovať dostatok jedla, keďže mnoho roľníkov muselo narukovať do armády.

**Knieža Alexej Čechov** – statkár. Vlastní 100,000 hektárov pôdy v Minskej gubernii. Má dvoch synov, ktorí slúžia v armáde ako dôstojníci, jeden z nich zahynul v roku 1914. Spočiatku podporoval dočasnú vládu, ale teraz sa veľmi bojí nezákonných konfiškácií pôdy a všeobecného rozvratu zákonnosti a poriadku.

**Boris Krasnov** – vojak. V armáde slúži od roku 1915, odkedy ho povolali z jeho rodnej dediny. Videl, ako mnohí z jeho druhov zahynuli, boli ranení alebo zajatí. Pred nedávnom ho zvolili do vojenského výboru. Má strach, čo sa deje doma na vidieku.

**Lev Plachanov** – továrnik. Spočiatku nadšený stúpenec marcovej revolúcie a Kerenského. Jeho továreň prednedávnom obsadili radikálni ozbrojení robotníci vedení boľševikmi. Dvoch jeho riadiacich zamestnancov nedávno napadli a zbili. Obáva sa rozvratu zákonnosti a poriadku.

**Anna Leonovcová** – továrenská robotníčka a domáca. Zúčastnila sa na demonštráciách v prvý deň marcovej revolúcie. Je vydatá a má dve deti vo veku 9 a 12 rokov, manžel padol do nemeckého zajatia. Trápi ju nedostatok potravín a stúpajúce ceny. Nedávno ju prepustili z práce, keď továreň zatvorili pre nedostatok surovín. Ako zabezpečí obživu pre svoju rodinu?

**Nikolaj Volchov** – továrenský robotník. Ženatý a má štyri deti vo veku 3, 5, 8 a 10 rokov. Trápi ho rastúce ceny a nedostatok potravín. Člen menševických odborov, ale znepokojuje ho pomalosť vlády pri zvolávaní Ústavodarného zhromaždenia a pri rokovaní o otázke vojny a mieru.

## KAPITOLA 11

### MIMOŠKOLSKÉ VYUČOVANIE DEJEPISU

---

Vyučovanie mimo školy môže mať vo vyučovaní dejepisu niekoľko podôb:

- Návšteva miestneho, národného alebo špecializovaného múzea.
- Projekt zameraný na zozbieranie ústnych výpovedí svedkov istej udalosti, ktorí žijú v okolí školy.
- Práca o človeku alebo skupine ľudí z oblasti regionálnych dejín, ktorí zohrali významnú úlohu v dejinách daného miesta, regiónu alebo národa. Táto práca sa zameria na hodnotenie rôznych zdrojov informácií a dôkazových prameňov mimo riadneho vyučovania.
- Uskutočniť historický prierez dejinami mesta, obce alebo vidieckeho regiónu, ktorý sa snaží nájsť stopy nedávnej minulosti a zmeny, ktoré tu nastali za posledných sto rokov.
- Návšteva miest zvláštno-historického významu, ako napr. bojové pole, továreň, doky, železničná stanica, miesto náboženských obradov alebo verejná budova, kde sa odohrali rozhodujúce udalosti v dejinách 20. storočia, alebo to jednoducho môže byť miesto, ktoré dokumentuje dôležité spoločenské a kultúrne zmeny v živote obyčajných ľudí.
- Školské partnerské projekty, medzi ktoré môžeme zaradiť: vzájomnú výmenu informácií o moderných dejinách regiónov, v ktorých sa partnerské školy nachádzajú; ďalej štúdium spoločných a rozdielnych historických skúseností týkajúcich sa jednej témy alebo okruhu, ako napr. doprava, technický pokrok alebo prisťahovalectvo; alebo napríklad aj skúmanie historických väzieb medzi konkrétnymi mestami a štúdium, ako sa tieto väzby v istých obdobiach menili.

Niektoré aktivity a metodika, ako napr. ústne výpovede priamych svedkov a partnerské projekty, sú bližšie rozvedené v iných kapitolách. Táto kapitola sa zameriava na regionálne dejiny, návštevy významných historických miest a múzeí (vrátane školských múzeí). Niektorí učitelia už veľmi dobre praktizujú vyučovanie dejepisu prostredníctvom mimoškolských aktivít. Hoci aj tu je nespočetné množstvo pedagogických otázok, ktoré možno vyzdvihnúť z hľadiska ich výchovno-vzdelávacieho prínosu a účinku na študenta, kľúčovou otázkou tejto príručky je to, ako môžu regionálne dejiny, návštevy pamätihodností alebo múzeí (ktoré sa prevažne zameriavajú na regionálne alebo národné dejiny) naučiť študenta lepšie porozumieť európskym dejinám 20. storočia. Ako môže takáto činnosť vo svojej podstate zameraná na regionálne resp. národné dejiny prispieť k vytváraniu medzinárodných a napokon aj celoeurópskych dejinných súvislostí?

#### Regionálne dejiny

Mesto sa dá čítať ako historický dokument. Stopy minulosti sa dajú nájsť všade: v architektúre a pôvodných funkciách budov, v názvoch ulíc, mostov a monumentov, v názvoch obchodov, kaviarní a reštaurácií, v systéme, akým sa mesto rozvíjalo, v rozmiestnení mestských a súkromných domov, ale aj v tom, či sú menšiny roztrúsené po celom meste, alebo či žijú vo svojich vlastných štvrtiach, alebo či sa vojnou zničené časti rekonštruovali presne do podoby, ako vyzerali pred vojnou, alebo či sa znova vystavili v novom architektonickom štýle pomocou nového stavebného materiálu.

Ako historický dokument sa dajú čítať aj vidiecke regióny. Mnohí učitelia to už vo vyučovacom procese používajú, ale zvyčajne len ako prostriedok na skúmanie starších

historických období, ako napríklad, štúdium rozdeľovania pôdy za feudalizmu alebo ohradzovanie pôdy v období modernizácie poľnohospodárstva.

A čo európsky rozmer týchto regionálnych štúdií? V prvom rade treba podčiarknuť, že konkrétny región alebo miesto sa dá študovať už zo samotného záujmu o danú oblasť, ale dá sa vytvoriť aj špecifická štúdia o zmenách a vývoji, ktoré sa odohrali v rámci Európy alebo v jej jednotlivých regiónoch, čím možno pozorovať nerovnomerný vývoj celého kontinentu. Napríklad fotografie alebo pohľadnice z miestneho múzea zobrazujúce známe ulice, miestne továrne alebo roľnícke usadlosti, ktoré boli urobené v rôznych obdobiach 20. storočia, sa dajú dobre využiť pri štúdiu aspektov zmeny a kontinuity v konkrétnom meste alebo kraji. Spomínané fotografie resp. pohľadnice sa dajú využiť aj pri mapovaní vplyvov všeobecných vývojových trendov: vplyv elektriny na spoločnosť (pouličné osvetlenie, obchody atď.), dôsledok masovej produkcie na mestskú dopravu, mechanizácia poľnohospodárstva alebo dôsledky znečistenia na životné prostredie.

Žiaden región nie je celkom izolovaný od vonkajších vplyvov. Učitelia zemepisu často vyučujú túto problematiku takým spôsobom, že študentom zadajú úlohu vykonať prieskum ulíc, v ktorom sa zamerajú napr. na pôvod motorových vozidiel pohybujúcich sa po uliciach alebo pestrú paletu výrobkov v obchodoch. Takto majú dokázať, že rozvíjajúca sa dopravná infraštruktúra, vnútorný a medzinárodný obchod a vzájomná prepojenosť a závislosť regionálnych ekonomík má vplyv na daný región. Do takéhoto typu štúdia je možné vnieť historický rozmer tak, že využijeme zbierky miestnych múzeí, miestne archívy dobovej tlače, štátne archívy, oficiálne štatistiky alebo aj fotografie a upomienkové predmety, ktoré zbierajú rodiny študentov. Toto je veľmi dobrý spôsob, ako mapovať politické aj ekonomické zmeny a otrasy, ktoré sa udiali v priebehu minulého storočia. Dôkazový materiál je síce miestny, ale i napriek tomu pomáha osvetliť politické a hospodárske dejiny kontinentu alebo jeho jednotlivých regiónov.

Zaujímavé by napríklad bolo porovnať dnešok v oblasti toho, čo bolo v mnohých východoeurópskych krajinách dostať v obchodoch v 80. rokoch s tým, čo dostať dnes. Zaujímavé by bolo skúmať, z ktorých krajín tovar pochádzal, koľko stál a akú časť príjmu bolo treba na to vynaložiť, aby si človek mohol daný tovar kúpiť. Takáto štúdia by nám ponúkla zaujímavé ukazovatele pozitívnych a negatívnych dopadov na život obyčajných ľudí, ktoré priniesli zmeny, ktoré sa v týchto krajinách odohrali po roku 1989. Podobná analýza sa môže ukázať rovnako prospešná, ak sa uskutoční v niektorej z členských krajín Európskej únie.

Ako sme už poznamenali v kapitole *Multiperspektívnosť vo vyučovaní dejepisu*, väčšina národov a komún prešla obdobiami vyst'ahovalectva a prisťahovalectva v priebehu 20. storočia. Obrovský význam sa preto skrýva v štúdiu života druhej a tretej generácie prisťahovaleckých rodín.

Po prvé, študenti pochopia, že tieto skupiny prispeli do histórie spoločnosti ako celku a že sú neoddeliteľnou súčasťou minulosti danej spoločnosti (resp. krajiny). Prispeli k budovaniu danej spoločnosti do tej podoby, v akej ju poznáme dnes.

Po druhé, štúdium týchto skupín môže vrhnúť svetlo na udalosti a dianie, ktoré mohli mať v určitom období 20. storočia celoeurópsky význam. Stručná štúdia v **Tabuľke 1** by mala pomôcť pri ilustrácii oboch bodov. Učebnice škótskych dejín väčšinou kladú dôraz na vyst'ahovalectvo Škótov do Severnej Ameriky, Austrálie a na Nový Zéland v priebehu 18. a 19. storočia a prisťahovalectvo írskych katolíkov z južného Írska a protestantov zo severného Írska do priemyselného južného Škótska v 19. storočí.

Avšak v tomto období sem smeroval aj významný prílev prisťahovalcov z Talianska, Poľska, Litvy a Židov utekajúcich z Ruského impéria pred vlnami pogromov. Tieto národy sa usadili najmä v najväčších mestských centrách v Škótsku: Glasgow, Edinburgh a Aberdeen. Mali významný vplyv na svoje nové komunity, avšak tiež si udržali väzby na svoju domovinu, ktoré mali politické a spoločenské dôsledky počas niektorých najdôležitejších udalostí storočia.

Príklad z **Tabuľky 1** sa zameriava na životné osudy a skúsenosti talianskej komunity v Škótsku.

Nemalo by byť problémom nasmerovať študentov, aby spoločne vypracovali podobný diachronický prehľad histórie jednotlivých prisťahovaleckých skupín, ako aj širších historických súvislostí, ktoré sa dotkli života spomínaných komunít a ovplyvnili ich vzťahy s pôvodným obyvateľstvom.

### **Tabuľka 1: Taliani v Škótsku**

Sčítanie ľudu v Škótsku z roku 1881 zaznamenalo 328 ľudí talianskeho pôvodu. Do roku 1914 ich počet stúpol na približne 4 500 a typické talianske komunity sa objavili vo väčších škótskych mestách, najmä v Glasgowe. V roku 1891 bola založená Societa de Mutuo Soccorso, ktorá fungovala na princípoch poskytovania sociálnej výpomoci. V roku 1908 komunita založila svoje vlastné noviny s výstižným názvom La Scozia. Začali si otvárať obchody, kaviarne, reštaurácie, cukrárne a obchodíky s rýchlym občerstvením.

Začiatky novodobého talianskeho prisťahovalectva do Škótska sa datujú do 50. rokov 19. storočia, kedy sem prišli prví kočovní remeselníci, ktorí vyrábali a predávali malé sošky pre domácnosti a kostoly. Niektorí z nich sa etablovali ako padroni (zamestnávateľia alebo patróni), ktorí sem priviedli nových prisťahovalcov, zaplatili im cestovné náklady a ponúkli im zamestnanie. Väčšina prisťahovalcov pochádzala z dvoch oblastí – Lucca v severnom Taliansku a Lazio južne od Ríma.

Keď sa v Taliansku dostal k moci Mussolini, zaviedol zákon, podľa ktorého sa všetci talianski vysťahovalci stali príslušníkmi novozrodeného talianskeho štátu. Fašistické spolky, tzv. Fasci, sa zakladali v prisťahovaleckých komunitách, ktoré väčšinou viedli miestni prominentní občania. Fašistický spolok Fascio v Glasgowe bol založený v roku 1922. Sčítanie ľudu uskutočnené talianskou vládou v roku 1933, ktoré evidovalo emigrantov rovnako ako Talianov sídlacích vo svojej domovine zistilo, že približne polovica tých, ktorí odpovedali zo Škótska, sú registrovanými členmi Fašistickej strany.

Len niekoľko hodín po tom, ako 10. júna 1940 Mussolini vyhlásil vojnu Veľkej Británii, ľudia začali napádať, rozbíjať a lúpiť talianske obchody a reštaurácie v Glasgowe a Edinburghu. Toto bol čiastočne dôsledok protitalianskych nálad a čiastočne tiež dôsledok protikatolíckych nálad v radoch protestantských komunít v týchto dvoch mestách. Talianski usadlíci – muži vo veku od 17 do 60 rokov boli internovaní a mnohých z nich previezli do zámoria, najmä do Austrálie.

Od roku 1945 sme nezaznamenali žiadnu významnejšiu prisťahovaleckú vlnu z Talianska do Škótska. Populácia sa ešte viac rozplynula a asimilovala, keď mnohí ľudia hlavne z mladšej generácie vytvorili rodinné zväzky s pôvodným škótskym obyvateľstvom. Avšak ani toto celkom nepotlačilo vedomie talianskej identity, ako si určite veľmi rýchlo všimne každý návštevník Glasgowa a Edinburghu.

*Zdroj: T. Devine, The Scottish Nation 1700-2000, (Londýn, Penguin Press, 1999) str. 512-518.  
© T. M. Devine, 1999*

Zakomponovanie regionálnej histórie do učebných osnov dejepisu na strednej škole ešte zvyšuje jeho hodnotu. Jej bezprostredná blízkosť vzbudzuje u študentov záujem (o miesta a ľudí, čo pozná, o udalosti, o ktorých už počul) a štúdiu národných, regionálnych a medzinárodných dejín pridáva ďalší rozmer. Okrem toho, študentom ešte dáva možnosť pracovať s miestnymi historikmi, čím sa môžu bližšie oboznámiť s ich prácou a používať základné historické pojmy, metódy práce bádateľa a rozvíjať svoje interpretačné zručnosti. Študentom to často poskytuje

cenný ponor do problémov, ktoré stoja pred historikom, keď sa snažia vysvetliť alebo interpretovať konkrétnu udalosť alebo dianie. Študenti sa často domnievajú, že ak bol niekto svedkom istej udalosti v istom čase, potom jeho svedectvo musí byť oveľa hodnovernejšie než svedectvo a hodnotenie niekoho, kto na danom mieste nebol a o udalosti písal neskôr. (Často sa objavujú tvrdenia typu „Ved' tam bol, on by mal vedieť najlepšie, čo sa stalo!“).

Do istej miery historici a učitelia dejepisu podporujú tieto domnienky svojím rozlišovaním medzi primárnymi a sekundárnymi prameňmi. Avšak každý, kto sa zaujíma o regionálne dejiny, určite pozná ten zvláštny fenomén narušeného kolektívneho vedomia komunity. Znova a znova človek zisťuje, že keď sa spýtate ľudí na konkrétne miesto, odpovedia: ...keď boli deťmi, „tu naokolo boli samé zelené lúky“. Ak sa však pozrieme na miestnu architektúru a preštudujeme niekoľko dokumentov v okresnom archíve zistíme, že táto oblasť nemohla vyzerat', ako si ju pamätajú oni. „Pamätajú“ si len to, čo im o danej oblasti povedali ich rodičia alebo susedia. Ale možno aj tieto spomienky sú príkladom zlej kolektívnej pamäte. V každom prípade toto môže byť dobré cvičenie na historické bádanie a interpretáciu s ďalším dôležitým poučením, že spomienky ľudí a výpovede očitých svedkov nie sú spoľahlivé a musia sa podrobiť rovnako dôkladnej analýze ako ktorýkoľvek iný historický dôkazový prameň.

Zavádzanie komparatívnej metodiky sa dá čoraz ľahšie realizovať v oblasti regionálnych dejín, najmä, ak chceme porovnávať mestá. V dnešnej dobe už máme prístup k podrobným plánom ulíc niektorých veľkomiest a môžeme sa zúčastniť počítačom simulovaných prehliadok európskych hlavných a iných významnejších miest. Väčšina týchto virtuálnych prehliadok obsahuje fotografie a krátky prehľad dejín všetkých hlavných budov a historických pamiatok. Poskytujú príležitosť porovnávať architektonické štýly a kultúrne vplyvy. Prostredníctvom nich sa môžeme aj dozvedieť, akú formu zvolili jednotlivé krajiny a ich miestne úrady na to, aby sme si mohli pripomínať jednu a tú istú udalosť.

### **Návšteva pamiatok historického významu**

Na tomto mieste treba dôrazne rozlíšiť návštevy, ktorých hlavným cieľom je študentom len ukázať budovy a monumenty, ktoré sú všeobecne považované za symboly národného dedičstva, od návštev, ktoré od študentov vyžadujú historickú interpretáciu a analýzu týchto miest ako prameňov historických informácií. Príklad interpretačnej metodiky uvádzame v **Tabuľke 2**. Je to stručný popis toho, ako jeden učiteľ dejepisu zbral svojich študentov navštíviť cintoríny vo Francúzsku, kde sú pochovaní americkí, britskí a nemeckí vojaci, ktorí zomreli pri invázii do Normandie v roku 1944. Hlavnou otázkou, na ktorú študenti hľadali odpoveď, bola: čo nám hovoria tieto cintoríny o tom, ako interpretujú Nemecko, Veľká Británia a Spojené štáty túto udalosť z hľadiska svojich národných dejín? Na každom cintoríne si študenti robili podrobné poznámky a použili ich pri odpovediach na konkrétne otázky o každom mieste, ktoré navštívili. Študenti sa potom znova vrátili k svojim poznámkam z terénu a zhodnotili ich spolu s ostatnými prameňmi, aby tak vykonali komparatívnu analýzu toho, ako si tieto tri krajiny pripomínajú svojich padlých vo vojne. Študenti týmto spôsobom zisťovali aj to, ako každá krajina hodnotí toto obdobie svojich dejín.

Takáto metodika sa dá použiť aj pri množstve iných historických miest a nielen tých, ktoré sú spojené s vojnou. Ak obmedzené finančné zdroje vylučujú takéto exkurzie na podobné miesta v rôznych krajinách, potom inou možnosťou je vybudovať kontakty so školami v iných krajinách na výmenu fotografií a informácií týkajúcich sa spoločnej témy. Alebo ďalšou alternatívou aj v tomto prípade môže byť Internet, kde sa dá nájsť množstvo užitočných informácií na komparatívne účely.

## Tabuľka 2: Návšteva cintorínov na počesť padlým v druhej svetovej vojne

Skupina britských stredoškôľakov navštívila v roku 1998 tri cintoríny z druhej svetovej vojny v Normandii. Boli to americký cintorín v Colleville, britský cintorín v Ranville a nemecký cintorín v La Cambe. Počas každej návštevy si študenti robili poznámky o danom mieste, ktoré vychádzali z nasledovných otázok:

- Čo ste sa dozvedeli na cintoríne v Colleville o Amerike a amerických vojakoch z roku 1944?
- Čo ste sa dozvedeli na cintoríne v Ranville o Británii a britských vojakoch z roku 1944?
- Čo ste sa dozvedeli na cintoríne v La Cambe o Nemecku a nemeckých vojakoch z roku 1944?
- Aké rozdielne a spoločné črty ste našli medzi jednotlivými miestami (napíšte o rozlohe cintorína, jeho štatúte, farbách, o krajine, pôdoryse a úprave, o ľudoch).

Potom odpovedzte na nasledovné otázky, pričom využijete svoje poznámky z terénu, ale aj iné pramene a poznámky z diskusie na hodine:

- Prečo si pripomínajú Veľká Británia, Spojené štáty a Nemecko svojich padlých vo vojne rozličným spôsobom?
- Čo to hovorí o tom, ako hodnotia túto časť svojej histórie?
- Čo to hovorí o občanoch týchto troch krajín a čo to hovorí o tom, čo prežili počas druhej svetovej vojny?
- A napokon, aký názor na druhú svetovú vojnu a spomínané krajiny ste si utvorili po návšteve týchto troch významných miest? Keby ste mali znova naprojektovať tieto cintoríny, ako by ste vyjadrili symboliku padlých vojakov?

*Prameň:* M. Murray, „Three lessons about a funeral: second world war cemeteries and twenty years of curriculum change“ in *Teaching History*, 1999, Zväzok 94, str. 6-11.

## Múzeá

Množstvo rôznych tém, ktoré múzeá v súčasnosti ponúkajú je naozaj pozoruhodný. Tradičné múzeá miestnych a národných dejín, v ktorých každá miestnosť prezentuje jedno historické obdobie, sú často projektované tak, že návštevník začína v období praveku a končí v 20. storočí. Tento trend aj naďalej prevláda vo väčšine európskych krajín stále prevládajú vo veľkej časti Európy. Avšak za posledných 30-40 rokov zaznamenámei rozvoj špecializovaných múzeí zameriavajúcich sa na témy, ktoré sa väčšinou týkajú najmä dejín 20. storočia – za všetky spomeňme aspoň niektoré, ako napr. múzeá dopravy, vedy, techniky, priemyslu, vojny a vojenstva, kultúry a umenia, fotografie, filmu, žurnalistiky, múzeá mapujúce detstvo alebo etnografické múzeá. Ako sme už zdôraznili vyššie, ide o sú témy, ktoré sa zameriavajú na pan-európske trendy a dianie. Niektoré múzeá sú, na druhej strane, venované kultúre a spôsobu života istej etnickej, jazykovej alebo náboženskej skupiny.

Zároveň sa dizajn a prevádzka jednotlivých muzeálnych expozícií charakteristicky vzdáľuje od dosť suchopárneho vystavovania obrazov, artefaktov a výňatkov z dokumentov a postupne prechádza k tomu, že ponúka svojim návštevníkom celý rad multimediálnych a multisenzorických výstav ponúkajúcich rekonštrukcie rôznych prostredí, premietanie diapozitívov, počítačové terminály, filmy, hudbu a iné zvukové nahrávky rovnako ako možnosti na interaktívne vzdelávanie. Múzeá čoraz častejšie ponúkajú svojim návštevníkom príležitosť, aby si sami cielene vybrali, čo chcú z ich ponuky vidieť.

Kombinácia médií a rekonštruovaných prostredí pomáha vytvoriť zmysel historického obdobia, zatiaľ čo interaktívny prístup a mnohorakosť ciest cez múzeum umožňujú individuálne, ako aj skupinové poznávanie. Ako Helena Frimanová, metodička múzea v Štokholme, povedala: „Deti môžu v múzeu vidieť, ohmatať a ovoňať; môžu si chytiť do rúk náradie a používať prístroje. Človek tu môže pristupovať k dejinám v duchu historického bádania“.<sup>17</sup> Stručný príklad metodiky, o ktorej sa zmieňuje Helena Frimanová, predkladáme v **Tabuľke 3**. Pre

<sup>17</sup> Citované v Stefan Seidel, *The Museum as a resource in history teaching*, Strasbourg, Council of Europe, 1997.

učiteľov dejepisu, ktorí plne využívajú múzeá ako zdroj vzdelávacieho materiálu, by sme k jej argumentácii snáď mohli dodať, že dobrá expozícia tiež povzbudzuje návštevníkov uplatniť empatiu, porozmýšľať o histórii a porovnávať minulosť s prítomnosťou.

Avšak každé múzeum musí uspokojiť nároky a záujmy širokého spektra návštevníkov. Môže mať vzdelávaciu funkciu, ktorá ale nemusí byť jeho výlučným a prvoradým cieľom. Expozície múzea musia byť pútavé a zároveň aj poučné. Potreba prilákať návštevníkov sa bude podriaďovať každému z nasledovných rozhodnutí:

- ktoré exponáty ukázať a ktoré uložiť do depozitára v suteréne?
- kde ich umiestniť?
- ako ich vystaviť?
- ako dať jednotlivé exponáty do súvisu?
- či by sa mala expozícia riadiť jasným a štruktúrovaným výkladom, alebo by mala byť zostavená tak, aby boli návštevníci nútení si exhibíciu samostatne prehliadať (čo sa niekedy nazýva aj „prehliadka výkladov v obchodoch s kultúrou“?)
- koľko informácií by malo múzeum ponúknuť o súvislostiach týkajúcich sa jednotlivých exponátov a expozície ako celku?

Čoraz viac platí, že múzeá sa snažia preklenúť priepasť medzi tým, čo ponúkajú a tým, čo školy požadujú. V tomto zmysle rastúci počet múzeí zakladá metodické oddelenia. Ich úlohy sú zhrnuté v nasledovných bodoch:

- udržiavať kontakty so školami a koordinovať ich návštevy múzeí;
- poradiť sa s učiteľmi predtým, než sa zostaví nová exhibícia;
- poradiť sa s miestnymi učiteľmi a učiteľskou asociáciou, ako môže múzeum efektívne prispôbiť svoje expozície učebným osnovám;
- organizovať odborné prehliadky a podujatia pre školy;
- zostaviť metodické materiály, aby sa mohli študenti oboznámiť s danou tematikou ešte pred prehliadkou múzea;
- pripraviť doplnujúce materiály, s ktorými môžu školy pracovať po návšteve múzea;
- pre učiteľov dejepisu organizovať semináre v rámci ich priebežného vzdelávania.

### Tabuľka 3: Tehliarov dom

Mestské múzeum vo švédskom Štokholme rekonštruovalo tehliarov dom tak, ako približne vyzeral v roku 1917. Študenti tam chodia na celý deň a prostredníctvom hrania jednotlivých postáv, ktoré v dome bývali sa snažia rekonštruovať život jedného obyčajného dňa v roku 1917. Študenti si oblečú dobové šaty a majú pridelené rôzne úlohy, ktoré boli v tom období striktné určované podľa pohlavia. V priebehu celého dňa hrajú svoju úlohu, pohybujú sa v historickom prostredí, používajú nábytok typický pre toto obdobie, plnia si svoje typické povinnosti a úlohy a rozoberajú správy, ktoré boli aktuálne v roku 1917.

Podľa niektorých názorov študentov sa zdá, že táto skúsenosť urobila na nich veľký dojem a umožnila im hlboko nazrieť do každodenného života a životného štýlu predchádzajúcej generácie:

Keď sme varili, diskutovali o politike a rozprávali sa o zlých časoch, bolo to, akoby som sa preniesol späť v čase.

Nemali sme ani chvíľku voľna. Všetci museli stáť a pracovať v tých najťažších situáciách! Aké to bolo príjemné, keď som prišla domov a v kuchyni uvidela našu umývačku riadu!

Táto skúsenosť vás skutočne prinúti zamyslieť sa: bol život naozaj takýto, keď bola moja stará mama mladá? Je dôležité vidieť, že niektoré situácie v živote kedy boli biedne a niektoré zas úsmevné.

*Prameň: Stefan Seidel, The museum as a resource in history teaching, Rada Európy, Štrasburg, 1997. str. 5-6.*

**Tabuľka 4** ilustruje prácu metodického oddelenia Múzea vedy a priemyslu v anglickom Manchestri (*the Museum of Science and Industry*). Podobný program vzdelávacích podujatí zostavilo aj francúzske múzeum *Historial de la Grande Guerre* v Péronne v Picardy. Pracovníci tohto múzea zostavili zbierky materiálov, ktoré zasielajú učiteľom predtým, ako so svojimi študentmi navštívia múzeum. Tieto zbierky obsahujú námety, ktoré študentov pripravujú na samotnú návštevu múzea a zároveň obsahuje aj doplnkové a hodnotiace úlohy, ktoré študenti vypracujú po návšteve múzea. Práca so spomínanými zbierkami nie je povinná. Učitelia si môžu slobodne zvoliť formu, ako ich najlepšie využiť, aby vyhovelí svojim vlastným potrebám, ako aj špecifickým potrebám svojich študentov. Metodickí pracovníci múzea organizujú pre učiteľov vzdelávacie semináre o tom, ako riadiť diskusie o rôznych problémoch a tiež o tom, ako postupovať pri zostavovaní svojich vlastných doplnujúcich materiálov, ktoré môžu využiť pri príprave a rozbere návštevy múzea.<sup>18</sup>

#### **Tabuľka 4: Práca metodického oddelenia Múzea vedy a priemyslu v Manchestri**

Práca metodického oddelenia spočíva v nasledovnom:

- školám pomáhajú pripraviť vlastnú prehliadku múzea, poradia im ako štruktúrovať tematický celok, ktorého súčasťou je aj návšteva múzea, poradia im, kde hľadať vhodné učebné materiály, a zabezpečujú špeciálne názorné ukážky atď.
- ponúkajú plány vyučovacích hodín týkajúce sa vedy a priemyslu, ktoré sa dajú zaradiť do učebných osnov;
- pracovné listy prispôbené špecifickým požiadavkám jednotlivých škôl;
- usporadúvajú množstvo podujatí pre učiteľov viacerých predmetov.

Metodické oddelenie múzea tiež spolupracuje s redakciou vysielania pre školy britskej televíznej stanice Channel 4 pri organizovaní seminárov v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov medzi 4. a 6.30 popoludní, kedy je vstup do múzea voľný. Každý seminár sa zameriava na inú časť učebných osnov. Múzeum tiež usporadúva celodenné semináre v rámci ďalšieho vzdelávania, na ktorých učitelia a ďalší výchovno-vzdelávací pracovníci zvažujú možnosti pre prácu na projektoch a praktických úlohách, buď na pôde múzea alebo v škole. Učitelia, ktorí sa zúčastnia týchto seminárov, dostanú lístok, ktorý oprávňuje ich triedu na voľný vstup v tom prípade, že túto triedu sprevádza ďalšia trieda, ktorá zaplatí normálne vstupné.

*Prameň:* Informačná brožúra Múzea vedy a priemyslu

Múzeum má zo vzdelávacieho hľadiska možnosť prispievať v nasledovných oblastiach:

- Múzeum je doplnkový prameň historických informácií.
- Ak múzeum pokrýva rozsiahle časové obdobie, (alebo ak aj ponúka materiál iba o jednej krajine) poskytuje jasný dôkaz jednak o zmene a jednak o kontinuite v živote ľudí.
- Prostredníctvom kontaktov s múzeami v iných krajinách môže ponúknuť doplňujúci, európsky rozmer: spoločné projekty a výstavy, odkazy na webových stránkach atď. Dobrým príkladom takejto spolupráce je spoločný projekt štyroch múzeí vo veľkomestách – Štokholm, Tallin, Sankt Peterburg a Helsinki.
- Prostredníctvom múzea môžu študenti nazrieť hlbšie do života obyčajných ľudí v istom období, čo je častokrát živšie a študentom daná problematika utkvie oveľa ľahšie v pamäti, ako keď sa s ňou oboznámi tradičným spôsobom prostredníctvom učebnice.
- Múzeum poskytuje svojim návštevníkom príležitosť vžiť sa do situácie ľudí, ktorí žili v konkrétnom období resp. konkrétnym spôsobom života.

<sup>18</sup> Podľa prezentácie, ktorú predniesli Anita Dujardin a Francis Poquet z múzea *Historial de la Grande Guerre* na seminári Rady Európy v Budapešti v decembri 1997.



- Múzeum môže študentom poskytnúť príležitosť pracovať v skupinách alebo individuálne.
- Múzeum môže byť prínosným zdrojom informácií pre študentské projekty a výskum.
- Návšteva múzea môže prispieť k tomu, že študenti začnú rozmyšľať o dejinách a budú si klásť otázky. Riaditeľ múzea *Historial de la Grande Guerre* to vyjadril takto: „Chceme odovzdávať spomienky, ale zároveň chceme aj pripraviť pôdu pre najrôznejšie otázky, a v myšliach návštevníkov chceme podnietiť uvažovanie.“
- Múzeum je zdrojom dôkazového materiálu, ktorý sa dá hodnotiť a analyzovať presne takým spôsobom ako ktorýkoľvek iný prameň historického dôkazového materiálu. Pracovníci múzea vyberajú materiál, rozhodujú, ako prezentovať exponáty, dávajú ich do súvisu, ponúkajú perspektívy, či už v skrytej alebo otvorenej forme. Starší študent histórie musí cielene preskúmať prístup pracovníkov múzea a zároveň kriticky pristupovať k múzeu ako k zdroju informácií. Niektoré múzea, napr. Mestské múzeum v Helsinkách, zapojili stredoškolských študentov do zbierania a príprav materiálov pre svoje expozície, čo je dobrý pohľad na prácu múzejníka zblízka.

Spomínané múzeá, ako aj všetky ostatné, ktoré sa snažia vybudovať svoje vzdelávacie oddelenia, jednotne zdôrazňujú učiteľom dejepisu dve myšlienky.

Po prvé, prv než sa škola rozhodne múzeom navštíviť, mali by sa s ním spojiť. Učitelia by mali informovať múzeum o svojich požiadavkách a múzeum sa vynasnaží im vyhovieť. Po druhé, návšteva múzea sa musí integrovať do vyučovacieho procesu. To si vyžaduje jednak prípravu návštevy, ako aj jej následný rozbor. V opačnom prípade sa návšteva múzea stane iba príjemným výletom mimo školy s malým výchovno-vzdelávacím prínosom.

Mnohí učitelia v rôznych častiach Európy možno nemajú prístup k historickým múzeám, ktoré by učiteľom poskytovali takýto stupeň pomoci a podpory. Vzdelávacie oddelenia v súčasnosti najbežnejšie pracujú pri múzeách v severnej a západnej Európe. Ak pri múzeách fungujú metodické oddelenia, čo môže urobiť učiteľ dejepisu preto, aby maximalizoval vzdelávací efekt návštevy múzea? Opäť môžeme citovať Helenu Friman: Vyžaduje sa počiatočné úsilie, keď učitelia navštívia múzeum, zorientujú sa a premyslia si, ako sa dajú jednotlivé expozície využiť vo vyučovacom procese. Poznám zopár učiteľov, ktorí plne využívajú múzeá vo vyučovacom procese. Spolu s deťmi si prezerajú exponáty, ktoré sami vybrali a predstavujú jednotlivé predmety svojím vlastným spôsobom. Niekedy príde trieda len na polhodinku si pozrieť jediná vec. Pri inej príležitosti zostanú v múzeu pol dňa a prezerajú si celú expozíciu.<sup>19</sup>

Ďalšou možnosťou je pomôcť študentom uskutočniť samostatný výskum v múzeu. V takomto prípade učiteľ bude musieť študentom zaobstarať knižného sprievodcu po múzeu, čím u študentov podporí aktívny bádateľský prístup k práci a pomôže im formulovať svoje vlastné otázky ešte pred ich návštevou múzea.

Mnohí učitelia v rôznych častiach Európy, najmä v odľahlejších vidieckych oblastiach, často nemajú žiadne možnosti navštíviť múzeum. Niektoré školy v strednej a východnej Európe podporujú budovanie svojich vlastných múzeí. **Tabuľka 5** obsahuje skrátenú verziu štúdie o budovaní školských múzeí, ktorú napísal Piotr Unger, ktorý ma v tomto smere veľa skúseností.

---

<sup>19</sup> In Stefan Seidel, op. cit. str. 11-12

## Tabuľka 5: Školské múzeá a vyučovanie dejepisu

**Piotr Unger**

**Ministerstvo školstva**

**Varšava, Poľsko**

Všetci učitelia dejepisu sa zhodujú na tom, že vyučovanie a štúdium histórie si vyžaduje využívanie množstva zdrojov vedomostí a múzeá (špecializované inštitúcie, ktoré zbierajú najrozmanitejšie pozostatky minulosti a prostredníctvom svojich expozícií ich sprístupňujú širokej verejnosti) tu môžu zohrať významnú rolu. Viac ako 30 ročné skúsenosti ukazujú, že školské múzeá môžu byť pre tento proces tiež dôležité. V Poľsku je v súčasnosti takmer 500 školských múzeí a vo svojich zbierkach majú približne 111 000 predmetov.

Pojem „školské múzeum“ znamená zbierku predmetov, dokumentov, fotografií a pod., ktoré zozbierali študenti, ich rodičia a učitelia. Zozbierané predmety sú zhromaždené v škole, popísané a zapísané v katalógu a ak je to možné aj vystavené na svojom zvláštnom mieste. Je potrebné zdôrazniť, že zbierka má vzniknúť ako výsledok činnosti, na ktorú sa podujali všetci členovia školského kolektívu a že je veľmi dôležité zapojiť do ich budovania aj samých študentov.

Skúsenosti ukazujú, že všetky školy začínajú zbierať pozostatky minulosti v bezprostrednom okolí školy. Postupne ako sa zbierka rozrastá, záujem všetkých zainteresovaných sa rozširuje jednak aj z hľadiska časového rámca, ako aj z hľadiska zamerania múzea. Avšak zbierka je vždy zameraná na región, v ktorom sa škola nachádza. Školy tak spracúvajú svoju miestnu históriu na pozadí dejín krajiny.

Na to, aby sme vytvorili školské múzeum, nie je potrebné zozbierať len pozostatky minulosti, ale treba ich aj popísať, zaznamenať do katalógu a vystaviť ako stálu alebo dočasnú expozíciu. Do všetkých týchto činností sa môžu, a mali by sa, zapojiť študenti. Samozrejme, že stupeň ich zainteresovania a typ úloh, ktorými sú poverení, závisí od ich veku, vedomostí a zručností. Mladší žiaci (na základnej škole) môžu doma hľadať a častokrát aj zanietene hľadať, predmety, dokumenty, fotografie a pod., ktoré sú častokrát zabudnuté alebo nedocenené. Starší žiaci by sa následne mali zapojiť do celého procesu tak, že budú popisovať a zaznamenávať zbierky do katalógu, navrhovať a budovať expozíciu a že neskôr prevezmú úlohu sprievodcov v novozriadennom múzeu.

Takéto úlohy si vyžadujú, aby si študenti rozšírili svoje vedomosti v oblasti miestnych, národných a všeobecných dejín, čo im umožní vytriediť a zhodnotiť predmety, ktoré zbierka obsahuje a navrhnúť, akú podobu by mala mať expozícia. Toto na odplatu rozvíja ich schopnosť analyzovať a interpretovať písomné, vizuálne a materiálne historické pramene, teda zručnosť, ktorá je veľmi dôležitá vo vzdelávaní v oblasti histórie.

Rovnako dôležité je, aby sa s pomocou školského múzea zasadili regionálne dejiny do kontextu udalostí a vývoja širšieho dosahu (či už v národných alebo medzinárodných súvislostiach). Toto má dva výsledky. Po prvé, mnohé dôležité problémy sa dajú prezentovať na príkladoch, ktoré sú študentom citovo blízke, a preto oveľa hmatateľnejšie. Po druhé, človek môže ukázať, že dejiny nie sú len veľké udalosti, ktoré sú opísané v učebniciach, ale aj každodenný život odohrávajúci sa na každom jednom mieste, dokonca aj na tých, ktoré sú vzdialené od veľkých centier.

Dobrym príkladom takéhoto postupu môže byť expozícia venovaná životným skúsenostiam miestnej komunity alebo študentov a absolventov jednej konkrétnej školy počas druhej svetovej vojny a následkov vojny na sledovanú skupinu. Vystavované exponáty nepochádzajú od neznámych ľudí, ale od predkov súčasných študentov, teda od ľudí, ktorí sú oveľa reálnejší. Týmto spôsobom minulosť prestáva byť anonymnou, lebo hovorí o skutočných ľuďoch.

Hodiny dejepisu, ktoré sa uskutočnili v jednom školskom múzeu na jednej zo škôl v malom meste v juhozápadnom Poľsku, demonštrujú inú formu využívania múzea v procese vyučovania dejepisu. Táto škola vybudovala pri príležitosti svojho 250. výročia školské múzeum dokumentujúce jej vlastnú históriu. Keď žiaci preberali poľskú kultúru medzi dvoma svetovými vojnami, učiteľka dejepisu usporiadala hodinu v školskom múzeu a priblížila žiakom „úlohu gymnázia a strednej školy pri budovaní kultúry v našom meste v rokoch 1918 až 1939“. Učiteľka sa pri preberaní tejto tematiky v kontexte kultúrnych zmien v Poľsku a v Európe odklonila od typického všeobecného výkladu kultúrnych fenoménov a nahradila ho veľmi konkrétnymi príkladmi a demonštráciou úlohy vzdelávacích inštitúcií pri rozvoji kultúry. Ďalší príklad sa týka vyučovacích hodín venovaných občianskemu vzdelávaniu a najmä úlohe právnych nariadení v živote ľudí a spoločnosti. Ako základ na diskusiu o tejto problematike poslúžili rôzne

*(tabuľka pokračuje)*

školské stanovy riadiace život školy z 18. storočia, z obdobia medzi prvou a druhou svetovou vojnou a v súčasnosti. Jedným z najdôležitejších záverov z hodiny bolo študentom ukázať, aký dôsledok mala demokratizácia spoločnosti na život každého jednotlivca. Zároveň bolo možné ukázať, že existujú isté spoločné hodnoty, ktoré existujú bez

Etnografické múzeum zriadené na jednej strednej poľnohospodárskej škole v strednom Poľsku sa využíva na mnohé účely. V expozícii múzea sa nachádza zbierka niekoľkých stoviek fotografií, ktoré zachytávajú ľudí z tohto regiónu a budovy vidieckeho charakteru, ktoré boli postavené v období medzi koncom 19. storočia a začiatkom druhej svetovej vojny. Proces zbierania, triedenia a popisovania exponátov vytvorilo jedinečnú príležitosť vzdelávať študentov v mnohých aspektoch spoločenských a kultúrnych dejín, ako aj poukázať na zmeny, ktoré sa odohrali vo vidieckych oblastiach Poľska spojených s rozvojom civilizácie. Veľký význam má aj skutočnosť, že fotografie dokumentujúce Židov, ich zamestnania a zvyky tvoria podstatnú časť tejto zbierky. Tieto fotografie sa používajú pri diskusiách o spolunažívaní poľských židovských komunít a tragédii holokaustu. Úloha tejto zbierky sa rozšírila kvôli skutočnosti, že expozícia vyhrala jednu z hlavných ocenení na národnej výstave nazvanej „Roľníci na fotografii“.

Horeuvedené príklady pred nás stavajú dve základné otázky, ktoré sú kľúčom k školským múzeám: po prvé, tematické zameranie múzea závisí od potrieb, ktoré sú špecifické pre každú školu a po druhé že školské múzeum sa dá využívať na rozličné vzdelávacie účely bez ohľadu na svoj charakter.

Školské múzeum sa dá zriadiť iba vtedy, keď všetci členovia školského spoločenstva pochopia a príjmu jeho koncept: žiaci, učitelia, rodičia, organizácie a inštitúcie podporujúce školu a predovšetkým združenie absolventov školy. Pretože školské múzeum sa dá zriadiť a udržať, iba keď sa do tohto procesu plne zapoja študenti, je potrebné vytvoriť vhodnú atmosféru okolo celej veci. Predovšetkým to znamená, že je potrebné u študentov vzbudiť záujem o problematiku, ktorej sa má týkať múzeum a študentov nadchnúť zbieraním predmetov do zbierok múzea. V praxi sa takáto atmosféra vytvára ľahšie, keď sa múzeum zriadi pri zvláštnych príležitostiach: ak škola oslavuje výročie svojho vzniku, ak sa škola podľa niekoho pomenuje, alebo dokonca pri otvorení novej školskej budovy. Preto mnoho školských múzeí obsahuje predmety, ktoré sú spojené s históriou školy alebo osobnosťou, ktorej meno škola nesie. Školské múzea sa často zriaďujú, aby pripomínali ľudí, ktorí hrali významnú rolu v histórii regiónu, v ktorom sa škola nachádza. V takýchto expozíciách sa často nachádzajú pozostatky minulosti z daného regiónu alebo svedectvo boja za udržanie a znovuzískanie národnej nezávislosti.

Jednou zo základných otázok je: aké pozostatky minulosti sú zaujímavé pre tých, ktorí chcú zriadiť školské múzeum. Hlavnými kritériami je použiteľnosť a dôležitosť z hľadiska potrieb danej školy. Dosť často takéto ciele predstavujú malú hodnotu pre profesionálne múzea, avšak pre školské múzea môžu byť veľmi prínosné.

Dobrym príkladom sú obyčajné predmety ako pero a kalamár, dnešným študentom takmer neznáme. Vysvedčenia z rôznych období sú dobrým prostriedkom, ako študentom ukázať zmeny v učebných osnovách. Napríklad jedna škola zorganizovala výstavu školských vysvedčení, ktoré dostali obyvatelia mesta Lódz na konci 19. a v 20. storočí. Exponáty z tejto zbierky demonštrovali niekoľko zaujímavých fenoménov: zmeny v školskom systéme, osudy konkrétnych obyvateľov mesta, ktorí dostali svoje vysvedčenia za rôznych okolností a na rôznych miestach v Európe. Táto zbierka spolu s patričným vysvetlením mala dokumentovať vzťah medzi životom jednotlivých ľudí a históriou Poľska a Európy.

Keďže hlavným cieľom školského múzea je spestriť paletu vyučovacích metód a urobiť školskú prácu rôznorodejšou, múzeum musí reagovať na potreby študentov, čo sa týka grafickej úpravy a celkového vzhľadu expozície. Mnohé školy, v čase plánovania novej expozície, vyhlásia medzi študentmi súťaž na tému, ktorá má byť hlavným zameraním budúceho múzea. V mnohých prípadoch sa návrhy študentov použili ako základ na štruktúru múzea. Pre študentov je prirodzené, že sa zapájajú aj do fyzickej prípravy múzea. Môžu sa zapojiť do každej práce spojenjej s vymieňaním expozícií alebo navrhovaním krátkodobých výstav.

Školské múzeum sa dá veľmi dobre využiť aj pri činnostiach nad rámec vyučovacieho procesu. Vždy sa nájde skupina študentov, ktorá sa zaujíma o tematiku, o ktorej hovorí múzeum, ktorí sa nielenže pokúšajú prispieť do zbierky, ale chcú aj obohatiť svoje vedomosti v oblasti danej problematiky. Z tejto skupiny môže učiteľ vybrať sprievodcov po expozícii a múzeum sa môže stať východiskovým bodom na ich vlastný výskum. Študenti môžu urobiť rozhovor s ľuďmi, ktorí sa zúčastnili na miestnom dianí, môžu zozbierať miestne povesti a legendy, vyhľadať informácie v miestnom archíve atď. Takto sa nielen oboznámia s témami, o ktoré sa zaujímajú, ale si aj vyskúšajú základné metódy vedeckej práce.

### **Záver**

1. Školské múzeum môže zohrávať významnú úlohu v školskom vzdelávacom programe, za predpokladu, že funguje v súčinnosti s chodom školy, (napr. tak, že sa zahrnie do stanov školy) a činnosť múzea je podporovaná zo strany všetkých učiteľov. To znamená, že múzeum by sa malo pravidelne využívať a môže sa stať stálym prvkom vo výchovno-vzdelávacom procese.
2. Tematika múzea a spôsoby využívania múzea v procese vyučovania dejín 20. storočia by sa mali prispôbiť potrebám konkrétnej školy.
3. Bohatosť tematiky školského múzea je prvkom, ktorý robí vzdelávací proces rôznorodejším, keďže pomáha rozširovať záujmy študentov a ukazuje, že miestne dejiny tvoria súčasť národných dejín alebo dejín celej Európy.
4. Školské múzeum sa dá zriadiť v každej škole, ktorá má o takúto formu práce záujem.

## KAPITOLA 12

### POUŽÍVANIE NOVÝCH TECHNOLOGIÍ: HISTÓRIA NA INTERNETE

---

Internet sa rýchlo stáva novým zdrojom informácií vo vyučovaní a štúdiu dejepisu. Jeho veľkými prednosťami sú, že väčšina materiálu na Internete sa pravidelne dopĺňa za relatívne nízke náklady a že dostupné informácie sú v digitálnom formáte, takže text, obraz a zvuk sa dá stiahnuť pre použitie na vyučovaní alebo na doplnenie školskej webovej stránky.

Internet môže učiteľom a študentom poskytnúť prístup k najrôznejším materiálom v oveľa väčšom rozsahu, než si môže dať za cieľ akákoľvek tradičná učebnica:

- Na Internete sa dajú nájsť výňatky a celé prepisy z obrovského množstva primárnych prameňov.
- Internet ponúka: typovo rozmanité zdroje informácií (dokumenty, články z novín, časopisov a denníkov, listov, pohľadníc, ukážky z diárov, memoárov, fotografií, plagátov, ukážok z filmov, spravodajských žurnálov a televíznych dokumentárnych filmov a programov o súčasnom dianí, ako aj iný dôležitý audiovizuálny materiál),
- aj rozmanité sekundárne pramene o kľúčových udalostiach a dianí v 20. storočí (z ktorých niektoré vznikli súčasne s udalosťami a ďalšie boli napísané z historického nadhľadu),
- ako aj množstvo pohľadov na to, ako vidia jednu udalosť rôzni historici, rôzne krajiny alebo, ako sa daná udalosť interpretovala v rôznych obdobiach.

Internet môže študentom (a, samozrejme, i učiteľom) poskytnúť priestor, na rozvíjanie pracovných postupov, ktoré pri svojej práci používa historik. Internet poskytuje takéto možnosti prostredníctvom rozmanitých prameňov a širokého názorového spektra, ktoré ponúka na svojich stránkach. Efektívne používanie Internetu si vyžaduje systematickú vyhľadávaciu stratégiu a dobré bádateľské zručnosti. Používateľ Internetu musí vedieť, aký je rozdiel medzi primárnymi a sekundárnymi prameňmi. Študent musí preveriť autenticitu a spoľahlivosť, ako aj autorstvo všetkých informácií, ktoré nájde na ktorejkoľvek webovej stránke. Môže byť potrebné porovnať, či sa daný prameň zhoduje s inými prameňmi na danú tému. Študent musí nájsť a brať do úvahy všetky neobjektívne a prekrútené informácie. Študent si musí zistiť, čo na danej stránke chýba a musí sa veľmi dobre oboznámiť s tým, čo sa na nej nachádza. Inými slovami, študent používajúci Internet musí používať rovnaké metódy práce ako pri štúdiu archívnych dokumentov, čítaní výpovedí očitých svedkov, analýze záznamov či štúdiu memoárov a denníkov ľudí, ktorí sa priamo zúčastnili na istej historickej udalosti.

Internet, snáď viac ako ktorýkoľvek iný zdroj informácií, odzrkadľuje pluralizmus, ktorý je pre štúdium moderných dejín charakteristický. Štúdium 20. storočia už nie je výhradnou doménou profesionálneho historika (a ani vedeckých pracovníkov z iných akademických disciplín zapadajúcich do rámca humanitných a spoločenských vied). História tohto obdobia vytvárajú aj archivári (ktorí rozhodujú o tom, aké „pozostatky nedávnej minulosti“ by sa mali uchovávať a aké odhadzovať), novinári, rozhlasoví a televízni pracovníci, filmári, fotografi, dobrovoľné organizácie a asociácie, vládne informačné a tlačové oddelenia, spisovatelia a vydavatelia. V neposlednom rade, históriu čoraz viac vytvára aj laická verejnosť a Internet sa stáva významným prostriedkom podnecujúcim tieto snahy.

Otvorte si niektorý väčší vyhľadávač na Internete, ako napr. **Yahoo** alebo **Alta Vista** a zadajte kľúčové slová, ktoré opisujú niektorú významnú udalosť 20. storočia. Veľmi rýchlo nájdete nielen webové stránky, ktoré vytvorili katedry histórie na univerzitách, medzinárodné konzorciá historikov, múzeá a renomované vydavateľstvá. Nájdete aj webové stránky, ktoré vytvorili historici – amatéri, archivári – amatéri a iní jednotlivci, ktorí vlastnia nejaké fotografie,

pohľadnice, listy a spomienkové predmety viažuce sa ku konkrétnemu obdobiu alebo udalosti, o ktorých sa nazdávajú, že môžu zaujímať aj nás ostatných. Väčšinu tohto materiálu by vydavatelia ignorovali, keďže nemá dostatočne vysokú komerčnú hodnotu na to, aby pokryl náklady na vydanie takejto publikácie. Avšak dnes, keď je tento materiál voľne dostupný na Internete, historikovi, učiteľovi dejepisu a študentovi často ponúka užitočné pohľady do hĺbky problémov, a najmä pohľad na každodenný život a na to, ako ľudia reagovali na dôležité dianie v dobe, v ktorej žili.

Tieto materiály prešli procesom vysokého výberu a niektoré z nich boli na Internete uverejnené so zjavným zámerom rozširovať dezinformácie alebo šíriť propagandu v mene istej veci alebo politickej skupiny. Proces vyhľadávania pomocou kľúčových slov, ktoré študent použije pri vyhľadávaní stránok týkajúcich sa dejín 20. storočia, (napr. národný socializmus, fašizmus, holokaust, genocída, kolonializmus) ho nevyhnutne odkáže aj na stránky, ktoré majú vysoko pochybný pôvod. Takéto stránky často vydávajú propagandu a dezinformácie za faktické informácie. Niektorí učitelia, vedomí si takýchto úskalí, zriadili vo svojej školskej počítačovej sieti odkazové webové stránky, ktoré odkazujú iba na tie webové stránky, ktoré učitelia sami skontrolovali a odsúhlasili ich používanie. Iní učitelia stiahnu materiál, ktorí chcú používať na svojich hodinách a potom ho buď študentom sprístupnia iba vo vytlačenej podobe, alebo umiestnia materiál do zoznamu, do ktorého majú študenti prístup offline.

Ďalšie úskalie, ktoré je však menej zjavné, sa skrýva v tom, že väčšina tvorcov významnejších vyhľadávačov sídli v Amerike a väčšinu webových stránok vytvorili univerzity v Spojených štátoch. V dôsledku toho, mnohé stránky zaoberajúce sa kľúčovým dianím a udalosťami 20. storočia, ako napr. Ruská revolúcia, hospodárska kríza medzivojnových rokov, druhá svetová vojna a studená vojna, hodnotia tieto udalosti zo špecificky amerického pohľadu. Učiteľ musí dbať na to, aby si študent preštudoval aj iné webové stránky, ktoré mu poskytnú alternatívne, európske pohľady na danú problematiku. Rovnako ako pri stránkach, ktoré zámerne propagujú jeden konkrétny názor, aj tu jestvuje priestor, v ktorom môže študent uplatniť bádateľské postupy pri práci historika, za predpokladu, že je tu súčasťou dlhodobej systematickej stratégie pomáhajúcej rozvíjať tieto zručnosti.

Táto kapitola má päť základných cieľov:

- zhodnotiť používanie Internetu pri skvalitňovaní vyučovania a štúdia dejín 20. storočia;
- navrhnúť metodiku zameranú na to, ako pomôcť študentom vybudovať efektívnu stratégiu vyhľadávania informácií na Internete;
- poskytnúť stručné hodnotenia príslušných dejepisných webových stránok dostupných na Internete;
- pozrieť sa na niektoré problémy spojené s používaním webových stránok na Internete vo vyučovaní dejepisu;
- poskytnúť krátky slovníček pojmov.

### **Ako sa dá využiť Internet vo vyučovaní dejepisu?**

I keď Internet predstavuje významný potenciál, ako mechanizmus na sprostredkovanie ďalšieho vzdelávania učiteľov z praxe prostredníctvom korešpondenčných seminárov (najmä pre učiteľov pracujúcich v odľahlejších regiónoch), v tejto kapitole sa v prevažnej miere zameriavame na dve užívateľské skupiny: učiteľov dejepisu a stredoškolských študentov vo veku 14 – 18 rokov.

#### *Učiteľ dejepisu*

Pred učiteľom dejepisu stojí množstvo možností. Učiteľ môže v rámci týchto možností jednoducho využívať Internet na vyhľadávanie príslušných webových stránok a stiahnuť daný

materiál na použitie ako doplnkový učebný a študijný materiál, používanie elektronických vydavateľských programov na vytváranie zaujímavých a podnetných vyučovacích materiálov, do ktorých zapracovali materiály z Internetu, ako napr. text, fotografie, mapy, grafy, plagáty a iné archivované pramene.

Učitelia si môžu svoje vedomosti dopĺňať aj prostredníctvom primárnych a sekundárnych prameňov, ktoré sú dostupné vo webových archívoch, internetových knihách o histórii, elektronických historických časopisoch a najnovších štúdiách týkajúcich sa špecifických tém alebo problematiky. Aj mnohé katedry histórie na amerických univerzitách publikujú svoje akademické články na Internete. Európske univerzity však nereagovali až tak rýchlo na možnosti využívania Internetu, ale i tu sa situácia začína pomaly zlepšovať. Organizátori akademických konferencií tiež čoraz častejšie začínajú na Internete uverejňovať referáty a príspevky, ktoré boli na konferencii prednesené.

Mnohí učitelia dejepisu (niekedy za aktívnej pomoci svojich študentov) tiež vytvorili svoje vlastné webové stránky, na ktorých uverejnili svoje vlastné poznámky, pracovné listy a iné podklady pre študentov spolu s iným materiálom z Internetu a zvyčajne k nim pridali odkazy na iné webové stránky, o ktorých si myslia, že ich študenti môžu dobre využiť (pozri adresu Cherwellskej školy na str. 131).

Jednou z veľkých výhod týchto účelovo vytvorených webových historických stránok je, že sa dajú vytvoriť tak, aby sa dali všestranne využiť. Tieto stránky môžu používať študenti z vyšších, ale aj nižších ročníkov stredných škôl, môžu poskytovať základné materiály pre niekoľko tematických celkov, ako aj doplnkové materiály pre najschopnejších študentov na prácu navyše, ale aj všetkých tých, ktorí sa o dejepis ako predmet zaujímajú resp. ich zaujali niektoré z uvádzaných tém a okruhov.

Elektronická komunikačná technológia môže byť tiež užitočným prostriedkom, prostredníctvom ktorého môže učiteľ dejepisu nadviazať kontakty s inými učiteľmi dejepisu, a tak si navzájom vymieňať nápady, prípravy jednotlivých hodín a učebné materiály, ale môžu aj plánovať spoločné projekty. Technológia môže byť často efektívnym prostriedkom na ďalšie rozvíjanie už existujúcich vzťahov (napr. medzi učiteľmi v rámci jednej vzdelávacej inštitúcie alebo členmi asociácie dejepisu), ale rovnako to môže podnietiť komunikáciu medzi ľuďmi, ktorí sa nikdy nestretli, aby si tak vzájomne vymieňali informácie a odborné znalosti.

Prostriedkom na budovanie takýchto kontaktov, ktorý nám zide na rozum ako prvý, je internetová elektronická pošta (e-mail), najmä dnes, keď už väčšina elektronickej pošty umožňuje zasielať pestrú paletu najrôznejších súborov (texty, fotografie, grafiku, audio a vizuálny materiál), hoci to môže byť podmienené tým, že všetci kolegovia zainteresovaní do takejto spolupráce musia mať potrebný softvér na kompresiu a dekompresiu väčších súborov a/alebo možnosť využívať zariadenie – **prenosový protokol súborov**.<sup>20</sup> Toto vám tiež umožní vytvoriť vaše vlastné skupinové adresy a zoznamy adresátov tak, aby mohol každý člen skupiny ľahko komunikovať s celou skupinou naraz a nie iba individuálne s jej jednotlivými členmi.

Alternatívnym elektronickým prostriedkom spolupráce na diaľku je pomocou **closed conferencing**. Toto vám poskytne všestrannejšie využitie než elektronická pošta, avšak na druhej strane si vyžaduje, aby všetci členovia pracovnej skupiny mali prístup k rovnakému softvéru. V podstate *closed conference* funguje ako skupina elektronických spravodajských výborov, z ktorých každý má pridelenú inú tému. Na webovú stránku sa môžete prihlásiť a stiahnuť najnovšie odkazy, ktoré vás zaujímajú. Potom si pripravte vaše odpovede offline, a keď ste hotoví, vráťte sa online a odošlite váš odkaz príslušnému výboru, aby si neskôr mohli vaše odkazy prečítať. Odkazy sa môžu archivovať, aby ste videli, ako diskusia napreduje. Webové konferencie sa teraz začínajú objavovať v oveľa väčšej miere, lebo majú ešte výhodu v tom, že sú multimediálne a nie sú iba obmedzené na textovú komunikáciu. Takéto vybavenie

---

<sup>20</sup> Na vysvetlenie pojmov pozri slovníček na konci tejto kapitoly.

má Microsoft browser Internet Explorer s názvom **NetMeeting**, ktorý sa môže na vzdelávacie účely používať zadarmo.

Ďalšou možnosťou, ktorá tu stojí za zmienku je **Internet relay chat**. Tu sú kanály vytvorené okolo špecifických tém a okruhov a skupina prispievateľov sa môže zapojiť do diskusie v reálnom čase, používajúc text ako hlavnú formu komunikácie. Vo všeobecnosti, v Internet relay chat prevláda korešpondencia priateľov, ktorí si vymieňajú svoje názory na celkom bežné témy. Avšak v súčasnosti sa začína uznávať aj ich vzdelávací potenciál. Niektoré univerzity a vzdelávacie inštitúcie pre učiteľov už využívajú Internet relay chat ako prostriedok na uskutočnenie online diskusií pre diaľkových študentov, ktorí sa nemôžu osobne zúčastniť seminárov.

Nakoniec, Internet, ale najmä elektronická pošta rozšírili možnosti pre také projekty, na ktorých môžu študenti z rôznych škôl a z rôznych krajín spolupracovať najrozličnejšími formami: môžu si navzájom vymieňať informácie, rôzne nápady, príklady materiálov obsahujúcich primárne a sekundárne pramene. Za posledné roky sa rozbehlo množstvo projektov medzi rôznymi európskymi krajinami, z ktorých väčšina začala komunikovať prostredníctvom tradičnej pošty, potom prešli na zasielanie faxov a napokon zasielali správy a súbory elektronickou poštou. Teraz už existujú možnosti navzájom si zasielať aj netextové materiály a dokumenty prostredníctvom Internetu, ba dokonca spolupráca sa môže tiež rozvinúť pri zostavovaní spoločných webových stránok.

### *Študent*

Internet ponúka študentovi obrovský priestor na samostatné štúdium. I keď študent pracuje v režime offline na materiáloch, ktoré učiteľ vopred stiahol a pripravil, stále sa podporuje interaktívny prístup k štúdiu, v centre ktorého stojí sám študent. Študent má tiež veľkú motiváciu oboznámiť sa s danou tematikou do väčšej hĺbky, keď má k dispozícii nespočetné množstvo odkazov na ďalšie webové stránky a dokumenty týkajúce sa danej problematiky. V mnohých ohľadoch to študentovi otvára nové dimenzie predmetu a umožňuje mu vidieť udalosti a dianie, ktoré študuje v širšom kontexte cez primárny pramenný materiál, aby tak zistil, čo si ľudia v tom období mysleli a ako reagovali na tieto udalosti vo víre diania.

Za zmienku tiež stojí, že na rozdiel od väčšiny prameňov na vyučovanie dejepisu, väčšina webových stránok na Internete nie je špecificky určená pre konkrétnu vekovú kategóriu. Na jednej webovej stránke sa môžu nachádzať materiály, ktoré sa výborne hodia pre študentov vo vyšších ročníkoch stredných škôl, ale tá istá stránka môže tiež obsahovať materiál pre vysokoškolákov a vedeckých pracovníkov. Avšak, ak si stredoškolský študent prezerá webové stránky, nič mu nebráni v tom, aby ich podľa svojich záujmov študoval podľa toho, načo mu sily stačia. Možno niektorí mladší študenti ešte nebudú celkom rozumieť všetkému, čo čítajú, ale tým najschopnejším študentom, ako aj tým, ktorí majú o danú problematiku eminentný záujem, to poskytuje príležitosť prečítať si niečo navyše a nielen spoliehať sa na obmedzený rozsah materiálov, ktoré sú im bežne k dispozícii.

V úvode sme vysvetľovali, aké je dôležité naučiť mladých ľudí porozumieť hybným silám, ktoré formovali 20. storočie, podnietiť ich aby si uvedomili bohatú rozmanitosť európskych dejín a tiež im vysvetliť historické korene problémov, s ktorými sa dnes vyrovnáva. Akým spôsobom môže prístup na Internet urýchliť dosiahnutie týchto cieľov a zároveň rozvíjať bádateľské zručnosti a kritické myslenie?

Aby sa študenti naučili lepšie rozumieť silám, ktoré formovali kontinent v priebehu 20. storočia, musia si vybudovať ucelený prehľad o celom storočí. Musia si vybudovať istý rámec, ktorý im pomôže nájsť spojitosti medzi jednotlivými udalosťami resp. dianím a významom dynamických procesov, ktoré tvorili základ týchto udalostí.



Ucelený prehľad sa vytvára tak, že žiak vie zaradiť jednotlivé udalosti a dianie do širšieho kontextu. Od študenta sa v tomto smere môže vyžadovať zaradiť udalosti do širšieho chronologického rámca alebo zaradiť politické dejiny do širšieho spoločenského a ekonomického rámca. Študent musí mať tiež zmysel pre synchronnosť, teda pre to, čo sa odohrávalo v rovnakom čase na rôznych miestach Európy, ale aj inde vo svete. Študent si tak pomocou uceleného prehľadu buduje dejinné súvislosti tým, že na jednej strane má zmysel pre chronologickú postupnosť, v akej sa jednotlivé udalosti odohrávali, a na druhej strane, tým, že pochopí, že medzi udalosťami a dianím môžu existovať aj spojivá, ktoré sa inak môžu zdať ako navzájom nesúvisiace. V súčasnosti existuje niekoľko webových stránok, ktoré uľahčujú budovanie uceleného prehľadu, v ktorých sa väčšinou ponúkajú časové priamky a odkazy. Dobrým príkladom takéhoto typu webovej stránky je **Hyperhistory**, ktorú môžete nájsť na adrese <http://www.hyperhistory.com>.

Hyperhistory ponúka paralelné časové priamky pre rozličné regióny sveta (vrátane Európy) a prostredníctvom farebného kódového systému umožňuje používateľovi zamerať sa na informácie týkajúce sa ľudí a udalostí, vedy a techniky, kultúry, náboženstva, politiky alebo vojny.

Študenti pochopia podstatu dynamických procesov čiastočne prostredníctvom uceleného prehľadu, najmä ak pochopia súvislosti medzi jednotlivými udalosťami. Ale študenti pochopia túto dynamiku aj takým spôsobom, že budú vedieť vložiť malé príbehy do mozaiky väčšieho obrazu – či už týmito malými príbehmi myslíme osudy radového vojaka v zákopoch počas Veľkej vojny, alebo meniace sa sociálne postavenie obyčajnej ženy pracujúcej v muničnej továrni počas druhej svetovej vojny alebo životné osudy utečeneckej rodiny v strednej Európe v roku 1945. Na Internete sa nachádza množstvo vhodných materiálov, ktoré môžu osvetliť tento veľký obraz za predpokladu, že učiteľ zabezpečí, aby študenti mali vhodné pokyny, ktorými sa budú študenti riadiť pri vyhľadávaní na Internete. Študenti môžu tiež pochopiť tieto dynamické procesy tak, že nazrú do myslenia ľudí žijúcich v čase, keď sa udalosť odohrávala. Samozrejme, aj učebnice často obsahujú krátke ukážky z denníkov kľúčových postáv ako pramenný materiál, ale Internet ponúka oveľa väčší výber materiálov, vrátane názorov obyčajných ľudí.

Internet môže dať študentom podnet aj k tomu, aby si začali uvedomovať bohatstvo a rozmanitosť európskych dejín 20. storočia. Čoraz rýchlejšie rastie počet webových stránok, ktoré vznikajú v Európe a nie v Spojených štátoch a ponúkajú sa v rôznych jazykových mutáciách, zvyčajne v angličtine, francúzštine a nemčine. Pozri, napr. webovú stránku **Deutsches Historisches Museum** na adrese <http://www.dhm.de> alebo **Les archives de guerre** na adrese <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>. Niektoré webové stránky využívajú prekladové služby, ktoré poskytuje Alta Vista, čo umožňuje prístup k danej webovej stránke v šiestich jazykoch (angličtine, francúzštine, nemčine, taliančine, portugalcine a španielčine). Internet, ako sme už v tejto kapitole videli, predstavuje bohatú stupnicu primárnych a sekundárnych pramenných materiálov pochádzajúcich z celého sveta, prostredníctvom ktorých má študent rýchly prístup k mnohorakým názorom (oficiálnym aj neoficiálnym, súčasným aj tým, ktoré hodnotia udalosti z historického nadhľadu) týkajúce sa väčšiny významných udalostí a diania v 20. storočí. V tomto smere má Internet veľký potenciál významne prispieť v procese vyučovania dejepisu multiperspektívnou metodikou.

Chápanie historických koreňov súčasných problémov si do veľkej miery vyžaduje budovanie ucelených chronologických prehľadov, ako sme to už naznačili. Existuje množstvo webových stránok, ktoré ponúkajú časové osi vývoja konkrétnych udalostí, ale len málo ich ponúka prehľad storochia ako celku. Je možné dostať sa na webové stránky, ktoré ponúkajú, napr. chronológiu udalostí a faktorov vedúcich k obom svetovým vojnám alebo chronológiu meniacej sa úlohy a postavenia žien v 20. storočí, alebo chronológiu kríz a zmien na Balkáne (napr. spravodajský kanál ABC News v Spojených štátoch má dobrú časovú priamku týkajúcu sa Balkánu na adrese [http://abcnews.go.com/sections/world/balkans\\_content/](http://abcnews.go.com/sections/world/balkans_content/)). Na druhej strane,

chronologické prehľady, i keď opisujú sled udalostí a vývoja, nemusia nevyhnutne objasňovať, prečo sa udalosti odohrali *tak, ako sa odohrali*, alebo prečo sa stali *vtedy, keď sa stali*. Spravodajstvo o súčasných otázkach býva zväčša ahistorické alebo sa sústreďuje na krátkodobé príčiny a udalosti, ktoré bezprostredne vyvolali súčasnú krízu alebo konflikt. Až na pár svetlých výnimiek, sú masmédiá preto slabým prameňom pre študentov, ktorí sa snažia porozumieť dlhodobým príčinám a koreňom situácie v dnešnej Európe.

Veľa materiálov uverejnených na Internete je postihnutých jedným problémom. V polovici 90. rokov bolo možné nájsť mnoho webových stránok o udalostiach v Bosne. Koncom 90. rokov mnohé z týchto stránok nahradili webové stránky o Kosove. Niekedy sa spomenú súvislosti medzi týmito dvoma konfliktmi, niekedy nie. Vo väčšine prípadov sa ich tvorcovia len povrchno snažia určiť a analyzovať dlhodobé príčiny týchto konfliktov. A preto učitelia dejepisu musia pomôcť svojim študentom vypracovať efektívnu vyhľadávaciu stratégiu a rámec, ktorý im pomôže analyzovať zásadné príčiny a faktory, ktoré prispeli k vzniku daného konfliktu.

Jedným zo spôsobov, ako sa toto dá uskutočniť, je zadať študentom úlohu, aby sa podujali na malý prieskum webových stránok na Internete týkajúcich sa konkrétnej udalosti, krízy alebo diania, ktoré s veľkou pravdepodobnosťou majú dlhodobé, ako aj krátkodobé príčiny a faktory, ktoré k nim prispeli. Príklad v **Tabuľke 1** je z prebiehajúceho konfliktu na Balkáne v 90. rokoch. Študenti pomocou vhodných kľúčových slov hľadajú relevantné informácie v každej vybranej webovej stránke a potom nanesú výsledky na mriežku, ktorá má vo vrchnej časti priečne zakreslenú časovú os a oddelené riadky pre každú webovú stránku. Potom môžu porovnať a sumarizovať informácie, aby zistili, či im to pomôže určiť zásadné príčiny nedávnych udalostí, ako aj krátkodobé príčiny, ktoré bezprostredne vyvolali konflikt.<sup>21</sup>

### Tabuľka 1: Zásadné príčiny krízy na Balkáne

1. Zakreslite mriežku 6 x 6. Názvy jednotlivých stĺpcov sú: Pramene, 1906-14, 1918-39, 1939-45, 1945-80, 1980-99.
2. Teraz si otvorte jednotlivé stránky, ktoré máte vo svojom zozname webových stránok týkajúcich sa Balkánu.
3. Každéj stránke venujte jeden riadok mriežky.
4. Potom v každom období určite hlavné krízy, napätia a konflikty na Balkáne a zaznamenajte, čo hovoria jednotlivé webové stránky o príčinách a pôsobiacich faktoroch.
5. Porovnajte, čo ste zistili na jednotlivých webových stránkach, a zapíšte si hlavné spoločné a rozdielne znaky.
6. Zhrňte to, o čom si myslíte, že boli:
  - krátkodobé príčiny a pôsobiace faktory v každej kríze;
  - dlhodobé príčiny a pôsobiace faktory, ktoré sa podieľali na formovaní vývoja na Balkáne v priebehu 20. storočia.

Takýto typ metodiky má štyri hlavné ciele:

- u študentov realizovať a rozvíjať používanie Internetu;
- študentom pomôcť pri konsolidácii ich vedomostí a chápania konkrétnej tematiky, tematického okruhu alebo obdobia;
- umožniť im používať Internet na uskutočnenie ich vlastných individuálnych bádání;
- dať študentom „zmysel pre vlastníctvo“ výskumu.

<sup>21</sup> Toto vychádza z metodiky, ktorú odporúča Gary Howells, „Being ambitious with the causes of the First World War“, Teaching History, číslo 92, 1992, str. 16-19

Takýto metodický postup sa dá využiť pri budovaní uceleného prehľadu o určitej tematike, tematickom okruhu alebo období; alebo pri porovnávaní spoločných a rozdielnych znakov v oblasti rôznych pohľadov na konkrétny historický problém alebo otázku. Môže to byť aj dobrý spôsob budovania a rozvíjania príslušných bádateľských a výskumných zručností.

A napokon, Internet umožňuje študentovi prostredníctvom práce s takýmto veľkým množstvom primárnych a sekundárnych prameňov, zapojiť sa do procesu formulovania otázok; analyzovať a kriticky myslieť; robiť závery; logicky vysvetľovať to, čo sa stalo a prečo sa to stalo; skúmať, či poskytnutý dôkazový materiál nie je nekompletný resp. rozporný alebo neobjektívny; pochopiť, že dôkazový materiál môže mať viac ako jednu interpretáciu.

Rozdiel medzi používaním Internetu a používaním učebníc, monografií a zbierok, ktoré majú u študenta rozvíjať historické zručnosti, je najmä v kvantitatívnom rozsahu ich využívania. Autori a vydavatelia zvyčajne do učebníc vkladajú iba celkom krátke výňatky z primárnych a sekundárnych prameňov, častokrát nie viac ako jednu alebo dve vety v jednej ukážke z prameňa, a to čiastočne kvôli grafickej úprave učebníc a čiastočne kvôli autorským právam. Na Internete majú študenti prístup k celému textu, často v preklade, spolu s ďalšími doplnujúcimi materiálmi.

V druhom smere je tento rozdiel kvalitatívny. Ak to dovoľujú učebné osnovy a učiteľ a žiaci majú dostatok času na štúdium niektorých tém do hĺbky, potom zvolená metodika vo vyučovaní sa do veľkej miery podobá práci a mysleniu historika. Kde učebnica od študenta vyžaduje, aby odpovedal na konkrétne otázky týkajúce sa pramenného materiálu, tam študent pracujúci s materiálom z Internetu musí zväžiť aj dôležité otázky týkajúce sa povahy prameňov, ktoré sú tu použité. Napríklad:

- Je to primárny alebo sekundárny prameň?
- Kto je autorom daného dokumentu?
- Čo nám hovorí dokument o postavení a myslení autora?
- Pre koho bol dokument napísaný?
- Prečo bol napísaný?
- O aký typ dokumentu ide?
- Aké hlavné posolstvá sa autor snaží vyjadriť?
- Dajú sa informácie z tohto dokumentu overiť prostredníctvom iných prameňov?
- Sú informácie presné?
- Čo dokument zamlčal?
- Je tu nejaký dôkaz, že tento dokument mal dopad na ľudí, ktorým bol určený?
- Boli napísané iné dokumenty ako odozva na tento dokument?
- Prečo sa tento dokument zachoval?
- Prečo uverejnili práve tento dokument na tejto webovej stránke?

Študentov môžeme nechať hľadať na Internete bez toho, aby sme im vopred presne určili úlohy, čo môže byť súčasťou samostatného alebo skupinového výskumu. Takýto prístup však predpokladá, že študenti musia ovládať potrebné bádateľské zručnosti, musia vedieť, aké otázky je vhodné si klásť pri jednotlivých prameňoch alebo zbierkach prameňov, musia mať aj potrebné skúsenosti s vyhľadávaním. Výskum takéhoto druhu sa musí štruktúrovať a študenti musia mať príležitosti na systematické budovanie a rozvíjanie nevyhnutných zručností. V **Tabuľke 3** uvádzame niekoľko návrhov, ktoré môžu študentom pomôcť pri rozvíjaní efektívnych vyhľadávacích zručností. Táto časť končí jedným príkladom relatívne malého výskumu, ktorý môžu uskutočniť jednotliví študenti alebo malé skupinky v priebehu jednej alebo dvoch vyučovacích hodín (pozri **Tabuľku 2**).

Webové stránky na Internete týkajúce sa Veľkej vojny sú obzvlášť bohaté na príklady propagandistických plagátov, ktorými presviedčali ľudí, aby sa dali naverbovať do armády a tiež

aby mobilizovali podporu na vstup svojej krajiny do vojny a vysvetľovali dôvody pre vojnu, zbierali peniaze, mobilizovali pracovné sily na podporu vojenských snáh, udržiavali morálku doma aj na fronte a aby demonštrovali spoločné úsilie spojencov za mier. Plagáty, ktoré sa tu dajú nájsť, pochádzajú skoro z každej bojujúcej krajiny, a preto ponúkajú dobrú príležitosť na ich vzájomné porovnanie a zároveň poskytujú pohľad na predsudky a postoje ľudí a vtedajšiu psychickú klímu v týchto krajinách v tomto období. Toto konkrétne cvičenie ponúka jeden spôsob, kedy študenti používajúci Internet (či už online alebo offline stránku, ktorú vopred spracoval učiteľ) môžu nielen hľadať odpovede na konkrétne otázky týkajúce sa plagátov, ale aj pýtať sa na otázky ohľadne plagátov ako historického dôkazového prameňa (pozri **Tabuľku 2**).

## **Tabuľka 2: Propagandistické plagáty v prvej svetovej vojne**

Na uvedených stránkach môžete nájsť celý rad plagátov:

<http://www.worldwar1.com/posters.htm>

<http://www.worldwar1.com/fracgal.htm>

<http://www.worldwar1.com/rep.htm>

<http://www.pma.edmonton.ab.ca/vexhibit/warpost/home.htm>

Prezrite si všetky plagáty z jednotlivých zbierok z prvej svetovej vojny, všimnite si jeho názov, krajinu, z ktorej pochádza a potom odpovedzte na nasledovné otázky viažuce sa na jednotlivé plagáty:

1. Na koho sa plagát obracia?
2. O čom sa snaží plagát presvedčiť ľudí, aby urobili?
3. Akú symboliku používa plagát?
4. Sú na plagáte nejaké symboly, ktoré nespoznávate alebo im nerozumiete?

Teraz zoradte vaše poznámky podľa jednotlivých krajín a porovnajte ich:

5. V čom sú spoločné a v čom sa odlišujú hlavné znaky medzi (a) posolstvom a (b) obrazovým znázornením podľa jednotlivých krajín?

Nakoniec v skupinách prediskutujte nasledovné otázky:

6. Prečo boli plagáty takým významným prostriedkom komunikácie v rokoch 1914-1918?
7. Ako môžete „odmerať dôsledky“, aké mali tieto plagáty na ľudí, ktorým boli určené?
8. Pôsobili by ako propaganda dnes?

## **Budovanie stratégie vyhľadávania informácií na Internete**

Študenti musia pri vyhľadávaní dôležitých informácií používať efektívnu stratégiu bez ohľadu nato, či vyhľadávajú potrebné informácie v databáze alebo v katalógu v tradičnej knižnici, alebo či vyhľadávajú pomocou CD-Romov, alebo pracujú offline v zozname webových stránok, ktoré z Internetu stiahol učiteľ, alebo či hľadajú neobmedzene v celej internetovej sieti. Efektívna stratégia vyhľadávania informácií je rozhodujúca najmä, vtedy keď študenti pracujú samostatne online a snažia sa predať množstvom najrôznejších webových stránok. Napríklad, ak sa rozhodneme zadať heslo „európska história 20. storočia“, počítač vyhľadá podľa toho, ktorý vyhľadávač použijeme, viac ako 3,5 milióna webových stránok a veľké množstvo kategórií.

Dokonca aj vyhľadávanie oveľa užšie špecifikovanej témy, ako napr. „veľká hospodárska kríza“ môže vyhľadať viac ako 36 000 webových stránok. Ale i tu treba starostlivo vybrať kľúčové slová. Zhruba porovnateľné termíny, ako napr. „krach na Wall Street 1929“ („the Wall Street Crash“), „svetová hospodárska kríza“ („the world economic slump“), „New Deal“, „hospodárska kríza medzivojnových rokov“ („the economic crisis of the inter-war years“) nemusia vždy vyhľadať tie isté webové stránky.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Spomínané kľúčové slová uvádzame aj v pôvodnej anglickej verzii, keďže množstvo webových stránok je práve v angličtine (pozn. prekl.).

Prvým krokom pri budovaní a používaní efektívnej stratégie pri vyhľadávaní je, aby si študenti ešte pred začiatkom samotného vyhľadávania premysleli, čo presne hľadajú. Toto je proces, ktorý treba cvičiť. Spočiatku študenti môžu potrebovať pomoc, ktorú môžu predstavovať otázky, ktoré im pomôžu jasnejšie sa zamerať na to, čo chcú nájsť (pozri Tabuľku 3).

### Tabuľka 3: Ruská revolúcia na Internete

1. O ktorú revolúciu sa zaujímate – revolúciu z roku 1905 alebo z roku 1917?
2. Ak o revolúciu z roku 1917; zaujímate sa o februárovú alebo októbrovú revolúciu?
3. Hľadáte primárne alebo sekundárne pramene?
4. Hľadáte dokumenty, články, listy, fotografie, mapy alebo karikatúry?
5. Zaujímate sa o konkrétnu udalosť; alebo konkrétnu osobnosť?
6. Chcete zistiť príčiny a pôsobiace faktory alebo chronológiu udalostí resp. ich dôsledky?
7. Chcete vedieť, čo si o revolúcii mysleli ľudia v Rusku, alebo čo si o nej mysleli ľudia mimo Ruska?
8. Chcete vedieť viac o postavení istej časti ruskej spoločnosti (aristokracia, stredná trieda, robotníci, roľníci, armáda, námorníctvo atď.)?
9. Zaujímate sa o konkrétnu politickú skupinu alebo stranu (napr. liberálov, eserov, menševikov, boľševikov, anarchistov atď.)?
10. Ktorý vyhľadávač použijete a prečo?

Keď si študenti vyjasnili, čo hľadajú, vedia lepšie určiť, či by mali použiť predmetový zoznam resp. tematické vyhľadávanie pomocou kľúčových slov alebo jeden z indexov resp. zoznamov špecializovaných na históriu, ktoré sú opísané v ďalšej časti tejto kapitoly. Internet sa dá prehliadať dosť systematickým spôsobom. Napríklad, zatiaľ čo po zadaní hesla „veľká kríza“ („the Great Depression“) počítač vyhľadá až 36 000 rôznych webových stránok, systematický užívateľ indexového systému vie vyhľadať oveľa užší a užitočnejší zoznam. Nasledovné hľadanie sme uskutočnili pomocou vyhľadávača Yahoo. Čísla v zátvorkách znamenajú počet webových stránok, ktoré počítač identifikoval pri jednotlivých hľadániach.

Arts and humanities/humanities – umenia humanitné vedy/humanitné vedy (28 114)

History – história (15 371)

Time period – časové obdobie (2 083)

20<sup>th</sup> century – 20. storočie (1 318)

1930s – 30. roky 20. storočia (6)

The Great Depression – veľká hospodárska kríza (4)

Avšak posledné štyri webové stránky sa týkali situácie v Spojených štátoch, a nie situácie v Európe, a preto je tiež nutné použiť iné vyhľadávače, a porozmýšľať, či neexistujú aj ďalšie kľúčové slová alebo frázy, ktoré môžu zodpovedať danej téme v európskom kontexte.

Študenti tiež potrebujú niekoľko jasných kritérií na posúdenie každej webovej stránky nielen z hľadiska, či sa stránka týka témy, o ktorú sa študenti zaujímajú, ale aj či je stránka hodnoverná a poskytuje presné informácie, či je relatívne objektívna a zodpovedá konkrétnym potrebám študentov. Súbor hodnotiacich otázok sa nachádza v tejto príručke a hoci je určená najmä učiteľom, mnoho hodnotiacich otázok môžu použiť aj študenti (pozri kapitolu 19).

Študentom treba odporučiť, aby používali viacero vyhľadávačov. Keďže každý vyhľadávač používa inú metodiku pri vytváraní registra webových stránok, a preto je dôležité, aby si študenti uvedomili, že kľúčové slovo, ktoré sa dobre osvedčí pri vyhľadávaní prostredníctvom jedného vyhľadávača, sa nemusí osvedčiť pri vyhľadávaní prostredníctvom ďalšieho. Keď študenti postupne nadobudnú prax pri používaní Internetu, sami zistia, ako jednotlivé vyhľadávače fungujú.

A napokon, keďže vyhľadávanie je časovo náročné, je vhodné študentom odporučiť, aby používali **bookmark** (v Netscape) alebo **favourites** – obľúbenú položku (v Explorer) na ukladanie dobrých webových stránok, aby k nim mali rýchly prístup v budúcnosti. Základné typy pre študentov, ktorí používajú Internet sú zhrnuté v nasledovných bodoch.

### Tipy pre študentov, ktorí pri štúdiu dejepisu používajú Internet

- musíte presne vedieť, čo hľadáte;
- porozmýšľajte o niekoľkých kľúčových slovách, ktoré jasne vystihujú tému, o ktorú sa zaujímate;
- ak hneď prvé hľadanie neprinesie očakávaný výsledok, znova porozmýšľajte nad výberom kľúčových slov;
- vyskúšajte ďalšie vyhľadávače;
- ak vyhľadávač nájde príliš veľa webových stránok, znamená to, že ste zrejme použili príliš všeobecné kľúčové slová, preto znova porozmýšľajte;
- vyhľadávanie vždy zamerajte na vašu tému;
- používajte zoznam kontrolných otázok (napr. ako v **Tabuľke 3**), aby ste mohli zhodnotiť, čo ste našli;
- ak sa na obrazovke objaví veta „404 file not found“ vyskúšajte odoberanie jednotlivých koncových častí webovej adresy sprava doľava, až pokiaľ sa nedostanete na stránku, ktorá funguje. Ak sa vám stále nedarí dostať sa do daného súboru, potom to pravdepodobne znamená, že sa adresa zmenila alebo daná stránka už neexistuje;
- ak si myslíte, že sa v budúcnosti ešte budete chcieť vrátiť k danej stránke, zaradte si ju do obľúbených položiek (bookmark).

### Niektoré dobré webové stránky na vyučovanie a štúdium európskych dejín 20. storočia

Na tomto mieste by nebolo možné vytvoriť vyčerpávajúci zoznam dôležitých webových stránok. Internet sa neustále rozrastá a mení. Namiesto toho ponúkame celý rad možností, ktoré autor tejto publikácie sám odskúšal a zhodnotil z hľadiska ich vzdelávacieho potenciálu. S niektorými stránkami je vhodnejšie pracovať až po predchádzajúcej príprave stredoškolských študentov, iné sú zas vhodnejšie pre učiteľov dejepisu.

### *Online encyklopédie*

Niekoľko vydavateľov encyklopédií má v súčasnosti online verzie, ktoré buď poskytujú vyhľadávače zadarmo, ktoré zvyčajne vyhľadávajú abstrakty z článkov alebo stručne odpovedajú na faktografické otázky, alebo umožňujú požiadať o skúšobnú verziu zadarmo. Napríklad u Encyklopédie Britaniky (**Encyclopaedia Britannica**) je ponuka skúšobnej lehoty na 30 dní. Bežná dĺžka skúšobnej lehoty, ktorú jednotlivé vydavateľstvá ponúkajú je sedem dní. Ak máte záujem o americkú interpretáciu moderných európskych dejín, vyskúšajte **Encarta** od spoločnosti Microsoft. Avšak pre školu môže byť užitočnejšie a z finančného hľadiska výhodnejšie kúpiť CD-ROMové verzie oboch encyklopédií. Ďalšou elektronickou encyklopédiou, ktorá ponúka dobré informácie v oblasti európskej histórie 20. storočia, a je dobrá najmä čo sa týka druhej svetovej vojny, je **Grolier Online**. Tieto encyklopédie sa dajú nájsť na nasledovných adresách:

Encyclopaedia Britannica: <http://www.eb.com/search>

Encarta: <http://Encarta.mns.com>

Grolier Online: <http://gi.grolier.com>

### *Webové stránky o európskej histórii*

Dobрым východiskovým bodom pri hľadaní primárnych prameňov je **EuroDocs**. Táto stránka bola založená na Birmingham Young University v Utahu a obsahuje širokú paletu dokumentov, ktoré sa objavujú v kópiách alebo v prepise. Nachádzajú sa tu aj ich anglické preklady. I keď sa v tejto zbierke nachádzajú materiály od stredoveku až po súčasnosť, väčšina dokumentov sa týka práve 20. storočia. Táto webová stránka obsahuje dokumenty týkajúce sa väčšiny krajín západnej, severnej a južnej Európy, ale málo o strednej a východnej Európe.

Stránky, ktoré ponúkajú dobrú chronológiu sovietskej a postsovietskej éry spravuje katedra histórie Bucknellskej univerzity vo Filadelfii v Spojených štátoch. I keď hlavným účelom spomínaných stránok je užívateľovi ponúknuť časovú os kľúčových udalostí a diania, obe ponúkajú aj odkazy na ďalšie stránky týkajúce sa konkrétnych tém. Dobrý materiál, najmä dokumenty, sa dá tiež nájsť na webovej stránke, ktorá bola vytvorená pri príležitosti **Výstavy sovietskych archívov**, ktorá sa konala v polovici 90. rokov v Moskve a Washingtone.

Ďalším dobrým východiskovým bodom pre učiteľa dejepisu je Zbierka prameňov modernej histórie (**Modern history sourcebook**). Túto stránku spravuje Paul Halsall z katedry histórie na Fordhamskej univerzite v New York City. Obsahuje primárne a sekundárne pramene, ako aj užitočné odkazy na ďalšie stránky týkajúce sa danej témy, ako napr. prvá svetová vojna, ruská revolúcia, medzivojnové roky, národný socializmus, druhá svetová vojna, holokaust, studená vojna a Európa po roku 1945.

O webovej stránke Americkej kongresovej knižnice (**US Library of Congress**) sa hovorí, že je siedmym divom Internetu. Webové stránky nazvané **American memory**, ako napovedá jej samotný názov, sa zaoberajú najmä americkými dejinami, ale sú tu aj vynikajúce stránky týkajúce sa európskych dejín 20. storočia. Webová stránka **Deutsches Historisches Museum** v Berlíne tiež ponúka dobrý výber dokumentov, fotografií, zbraní a vojenských uniforiem týkajúcich sa tohto storočia, a ako sme už spomenuli na inom mieste, je k dispozícii v nemčine, angličtine a francúzštine.

Aby ste získali predstavu o tom, čo si môžu školy vytvoriť sami pre seba, pozrite si stránku, ktorú vytvorila **Cherwellská škola** v Oxforde v Anglicku.

EuroDocs: <http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs>

Chronológia ruskej histórie (sovietska éra):

<http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.html>

Postsovietska éra: <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono4.html>

Výstava sovietskych archívov: <http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Zbierka prameňov modernej histórie: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.html>

Americká kongresová knižnica: <http://memory.loc.gov/ammem>

Deutsches Historisches Museum: <http://dhme.de>

Webová stránka dejepisu Cherwellskej školy:

<http://www.rmplc.co.uk/eduweb/sites/cherwell/history/history.html>

### *Indexy a zoznamy*

Existuje niekoľko webových stránok, ktoré neponúkajú primárne a sekundárne pramene, ale ponúkajú veľké množstvo odkazov na stránky týkajúce sa európskych dejín 20. storočia. **Horus' H-GIG** je stránka, ktorú sa oplatí si pozrieť, a spravuje ju katedra histórie na Univerzite v Kalifornii. Okrem odkazov na stránky týkajúce sa regionálnych a národných dejín sa tu nachádzajú zaujímavé odkazy na stránky týkajúce sa Oral History (histórie zhromažďujúcej výpovede očitých svedkov), dejinami žien a dejinami kultúry.

Ďalším dobrým zoznamom je **European history resources index**. Táto stránka bola pôvodne vytvorená pre učiteľov dejepisu a spoločenských vied v Spojených štátoch, ale v súčasnosti sa vyvinula na zdroj materiálov pre oveľa širšiu skupinu užívateľov. Najlepšie sa hodí pre moderné a súčasné dejiny.

Učiteľom dejepisu sa môže hodiť aj prezeranie materiálov z európskych dejín 20. storočia na webovej stránke, ktorú vytvoril Inštitút pre historický výskum (**Institute for Historical Research**). Aj toto je dobrý zdroj, kde sa dajú nájsť primárne pramene. Učiteľom, ktorí hľadajú pramenné materiály týkajúce sa strednej a východnej Európy a Ruskej federácie, sa oplatí si prezrieť zoznam, ktorý vytvorila Škola pre slovanské a východoeurópske štúdiá (**School of Slavonic and East European Studies - SSEES**) na Londýnskej univerzite. Treba však poznamenať, že tento online zoznam bol vytvorený pre potreby širokého spektra študijných odborov, a nie výhradne len pre potreby študentov histórie. Pri vyhľadávaní informácií je potrebná dobrá stratégia. Ďalšia stránka, ktorú sa oplatí si pozrieť, je **History Resources**, ktorá sa nachádza vo vyhľadávači Magellan. Keď sa dostanete na túto webovú stránku, použite vyhľadávacie zariadenie a prehládajte „Modern links“. Nachádzajú sa tu odkazy na niektoré kvalitné stránky týkajúce sa dvoch svetových vojen, holokaustu a medzivojnových rokov, avšak málo z toho, čo sa dá nájsť tu sa nedá nájsť na iných, užšie špecializovaných stránkach. A napokon, ako dobrý zoznam na prístup k webovým stránkam týkajúcich sa moderných európskych dejín, môže poslúžiť **History Text Archive** z Univerzity v Minesote, ktorá obsahuje aj mapy.

Horus' H-GIG: <http://www.ucr.edu/h-gig/horuslinks.html>

European History Resources: <http://www.execpc.com/~dboals/boals.html>

Institute for Historical Research: <http://ihr.sas.ac.uk>

SSEES: <http://www.ssees.ac.uk/general.htm>

History Resources: <http://www.liv.ac.uk/~evansjon/humanities/history/history.html>

History Text Archive: <http://www.msstate.edu/Archives/history/europe.html>



### *Časové priamky a chronológie*

Už sme spomenuli **HyperHistory Online**. Stojí za zmienku, že táto stránka bola špecificky vytvorená, aby vyhovovala potrebám stredoškolských študentov. Je to však americká stránka a v niektorých prípadoch sa interpretácia udalostí a vývoja líši od interpretácie, ktorú môžeme nájsť v európskych učebniciach a webových stránkach. Rovnako sa oplatí pozrieť si **WebChron**, webovej stránky projektu „Web chronology – Chronológia na Webe“. Túto stránku vytvorila a spravuje katedra histórie na North Park University v Chicagu. Obsahuje chronológiu svetových dejín, chronológiu regionálnych dejín a medzikultúrne chronológie na témy ako sú technika a náboženstvo. Nachádza sa tu aj zaujímavá časová os dejín žien – **Women’s history timeline**, ktorú vytvorila skupina vydavateľov akademických a vzdelávacích kníh Gale Group.

HyperHistory: <http://www.hyperhistory.com/>

WebChron: <http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>

Women’s history timeline: <http://www.galegroup.com/freresrc/womenhist/index.htm>

### *Konkrétne témy z európskych dejín 20. storočia*

Väčšina webových stránok, ktoré sme už spomínali, pokrýva mnohé, ak nie všetky témy, ktoré sme načrtli v prvej časti tejto príručky. Avšak existujú aj špecializované webové stránky, o ktoré môžu mať učitelia a ich študenti záujem.

Internet prekypuje webovými stránkami týkajúcimi sa prvej svetovej vojny, ale v žiadnom prípade nie všetky sú vhodné na vzdelávacie účely. Dva dobré východiskové body sú **Great War website** a webová stránka Spoločnosti Veľkej vojny (**Great War Society**). Tiež si pozrite webovú stránku „**Trenches on the Web – Zákopy na Webe**“, ktorá obsahuje mapy, fotografie, text a výtlačky zo štvrťročného časopisu Spoločnosti Veľkej vojny *Relevance*. Učiteľom dejepisu a starším študentom sa môžu zdať užitočná aj stránka **The Great War Interviews**. Obsahuje rozhovory s vedúcimi európskymi a americkými historikmi na rôzne témy z oblasti prvej svetovej vojny a prezentuje rôzne pohľady bojujúcich krajín. Brigham Young University vytvorila Archív dokumentov z prvej svetovej vojny online – **World War I document archive**, ktorý obsahuje rozhovory, zmluvy, oficiálne prejavy, osobné spomienky, archív fotografií a bibliografický zoznam. Multimediálne vydavateľstvo YITM má webovú stránku Archív prvej svetovej vojny – **World War I Archive**, ktorý obsahuje ilustrácie bitevných polí, príklady listov domov, propagandu a výpovede priamych svedkov udalostí.

The Great War Web: <http://www.pitt.edu/~pugachev/greatwar/ww1.html>

The Great War Society: <http://www.worldwar1.com//tgws>

Trenches on the Web: <http://www.worldwar1.com>

The Great War Interviews: <http://pbs.bilkent.edu.tr/greatwar/interviews/index.html>

World War I Document Archive: <http://www/lib~byu.edu/~rdh/wwi/1916.html>

World War I Archive: <http://www.yitm.com/ww1/index.html>

Existuje aj množstvo webových stránok týkajúcich sa druhej svetovej vojny, ktoré sa tiež oplatí prezrieť. Časová os druhej svetovej vojny **WW2 Timeline** poskytne študentovi celkový prehľad vojny a tiež obsahuje aj množstvo rôznych dokumentov a odkazov na iné stránky. Stránka **WW II Maps** sa dá nájsť na kartografickej stránke, ktorú vytvorila Univerzita v štáte Indiana. **Avalon Project** na Yale University má veľa primárnych dokumentov, rovnako ako katedra medzinárodných vzťahov na **Mount Holyoke College** v Spojených štátoch. **Les Archives de guerre**, ktorú spravuje Institut National de l’Audiovisual, je webová stránka užitočná najmä, ak hľadáte fotografie a video ukážky týkajúce sa obdobia 1940-44. Nakoniec,

učitelia môžu nájsť aj celý rad zaujímavých fotografií z druhej svetovej vojny na **WW2 Photo Gallery**.

WW2 Timeline: <http://ac.acusd.edu/History/WW2Timeline/strat.html>

WWII Maps: [http://www.indstate.edu/gga/gga\\_cart/gecar127.htm](http://www.indstate.edu/gga/gga_cart/gecar127.htm)

Avalon Project: <http://www.yale.edu.lawweb/avalon/wwii/wwii.htm>

Les Archives de guerre: <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>

Mount Holyoke: <http://www.mtholyoke.edu/>

WW2 Photo Gallery: <http://www.visitorinfo.com/gallery/military.htm>

Jedna veľmi zaujímavá webová stránka, the **World Wars – A Comparison**, porovnáva dve svetové vojny z hľadiska skúseností vojakov a civilného obyvateľstva, so zvláštnou rubrikou venovanou meniac sa úlohe žien v spoločnosti a hospodárstve (<http://carmen.murdoch.edu.au/~jjones/war2.htm>).

Existuje mnoho webových stránok, ktoré sa venujú holokaustu a nie všetky majú špecifickú vzdelávaciu funkciu. Nižšie uvádzame krátky výber tých, ktoré obsahujú vzdelávací materiál a/alebo doplnkový materiál pre učiteľov.

Anne Frank Online: <http://www.annefrank.com>

Holocaust Teacher Resource Center: <http://www.Holocaust-trc.org>

A Teachers Guide to the Holocaust: <http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Cybrary of the Holocaust: <http://remember.org>

Learn Holocaust Genocide Project: <http://www.igc.apc.org/learn/projects/hgp.html>

Ďalšou špecializovanou témou, na ktorú existuje mnoho webových stránok, ponúkajúcich množstvo rôznych perspektív je studená vojna. Veľmi dobrým východiskovým bodom je webová stránka, ktorá bola vytvorená pre seriál o studenej vojne televízie CNN. obsahuje scenáre programov, rozhovory, výber historických dokumentov, a niektoré video a audio ukážky. K tejto stránke tiež existuje príručka pre používanie v triede, ktorú spravuje **Turner Learning** (CNN). Ďalšou dobrou webovou stránkou je **Cold War Policies: 1941-95** (Politika studenej vojny: 1941-95), ktorá obsahuje dokumenty a základné poznámky, ktoré spravuje katedra histórie na Univerzite v San Diegu. Učitelia dejepisu, ktorí si chcú rozšíriť svoje vedomosti v tejto téme možno uvítajú stránku, ktorú vytvoril Medzinárodný historický projekt o studenej vojne (**Cold War International History Project – CWIHP**) na Medzinárodnom vzdelávacom centre Woodrow Wilsona (Woodrow Wilson International Center for Learning) vo Washingtone, DC.

Seriál televízie CNN: <http://cnn.com/SPECIALS/cold.war>

Turner Learning: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/index.html>

Politika studenej vojny 1941-95: <http://ac.acusd.edu/Hisotry/20th/coldwar0.html>

CWIHP: <http://cwihp.si.edu/default.htm>

Existuje niekoľko dobrých webových stránok, ktoré sa venujú dejinám žien. Dobrým východiskovým bodom je Internetová zbierka prameňov dejín žien (**Internet Women's History Sourcebook**). **Spartacus Educational** má webovú stránku zaoberajúcu sa emancipáciou žien, ale väčšinou sa zaoberá históriou britských žien.

Internetová zbierka prameňov dejín žien:

<http://www.fordham.edu/halsall/women/womensbook.html>

Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource.htm>

Povojnovým vývojom v západnej Európe sa zaoberajú webové stránky Historického archívu Európskych spoločenstiev (**Historical Archives of the European Communities**) a širšie súvislosti sa dajú nájsť na stránke História európskej integrácie (**History of European Integration**), ktorú spravuje Univerzita v Leidene. táto stránka obsahuje dobrý výber primárnych prameňov týkajúcich sa Maršalovho plánu, NATO, Rímskych zmlúv, Európskej únie a Rady Európy. Zaujímavé pohľady na vývoj od pádu Berlínskeho múru možno nájsť na stránke Európa v pohybe (**Europe in Motion**), čo je interaktívna stránka venovaná výstave, ktorú v Paríži a v Berlíne usporiadalo sVo Art. Historické poznámky, sprievodné fotografie a grafiky zozbierali dvaja odborníci na súčasné európske štúdie, jeden z Francúzska a jeden z Nemecka.

Historical Archives of the EC: <http://www.arc.iue.it/eharen/Welco-en.html>

History of European Integration: <http://www.let.leidenuniv.nl/history/rtg/res1/index.htm>

Európa v pohybe: <http://berlin1989.com>

#### *Niekoľko webových stránok televíznych staníc*

BBC online má vzdelávaciu stránku venovanú modernej svetovej histórii, ktorá sa viaže na ponuku ich vzdelávacích programov. History Channel má niekoľko webových stránok, z ktorých každá má svoj vlastný vyhľadávač, ktorý uľahčuje hľadanie sprievodných poznámok, ktoré dopĺňajú jednotlivé televízne programy o 20. storočí.

BBC Online: <http://www.bbc.co.uk/education/modern>

The History Channel: <http://www.historychannel.com>

History Channel UK: <http://www.historychannel.com>

#### **Niekoľko možných problémov pri používaní Internetu pri vyučovaní dejepisu**

Väčšina materiálov, ktoré sú uverejnené na Internete, sa presne neviaže na učebné osnovy, ako tomu býva pri väčšine ostatných učebných materiálov. Vo všeobecnosti história na Internete, až na niektoré výnimky (ktoré sme už spomínali), obsahuje také úlomky alebo pozostatky minulosti, ktoré sa tvorcom jednotlivých webových stránok zdajú dôležité alebo zaujímavé. Zdá sa, že niekedy rozhodnutia, o tom, čo na stránky uverejniť a čo vynechať, je príznačné pre jednotlivé skupiny ľudí.

Možno hlavným problémom pri používaní Internetu pri vyučovaní je čas. Po prvé, učitelia potrebujú istý čas, aby sa sami oboznámili s vyhľadávačmi; potrebujú čas na prezeranie rôznych stránok a potom ich musia posúdiť, či sú pre žiakov vhodné; potrebujú čas na stiahnutie dôležitých informácií a materiálov; a potrebujú aj čas na prípravu týchto informácií na použitie na hodine. Miera využívania nových informačných technológií vo vyučovacom procese závisí aj od toho, koľko času je v rámci učebných osnov vyhradeného dejepisu, ako aj od toho, do akej miery sú učebné osnovy obsahovo predimenzované.

Môže sa stať, že študenti ovládajú prácu s Internetom a elektronickou poštou lepšie, než mnohí učitelia, avšak študenti nemusia byť zvyknutí na jeho využívanie na systematický historický výskum. Ako sme už spomenuli, študenti si musia osvojiť a vedieť dobre používať efektívne vyhľadávacie stratégie a vybudovať si potrebné bádateľské zručnosti. Existuje tu potenciálny priestor pre samostatné štúdium a prácu na projektoch (seminárnych prácach), a študenti môžu urobiť nejakú prácu navyše v témach, ktoré ich zaujímajú, avšak znova treba zdôrazniť, že mnohé závisí od štruktúry študijného plánu a učebných osnov v jeho rámci. To isté môžeme povedať aj vyučovaní a štúdiu dejepisu tam, kde počítače nie sú k dispozícii.

Efektívnosť vyhľadávania vhodných materiálov na Internete je podmienená kvalitou indexového systému vyhľadávača, ktorý používate. Žiaden vyhľadávač nemá zoznam, ktorý by

pokrýval celý Internet a každý vyhľadávač používa iné vyhľadávacie techniky a metodiku pri zostavovaní zoznamu. Niektoré vo svojich zoznamoch (indexoch) uvádzajú domáce webové stránky, niektoré zas uvádzajú tituly, podtituly a hypertextové odkazy, a niektoré uvádzajú obsah celých dokumentov. Najčastejšie sa používajú vyhľadávače **Yahoo** a **Alta Vista**. Presnejšie povedané, Yahoo je vyhľadávačom podľa tém, zatiaľ čo Alta Vista umožňuje vyhľadávanie pomocou kľúčových slov. Podľa časopisu *New Scientist*, Alta Vista nie len že zaujíma jedno z vedúcich miest v oblasti indexovej technológie, ale je aj najrýchlejšia. Neustále prehliada Internet, sníma tisíc stránok naraz, a každé slovo na každej webovej stránke je zaradené do indexu. Avšak, čím väčšia je databáza, ktorú treba prehľadať, tým počítač vyhľadá väčší počet stránok, a tým aj nepodstatných informácií, ktoré sa treba prehliadnuť.

Techniky pri zostavovaní indexov sa neustále vyvíjajú. Mnohé vyhľadávače dnes využívajú Booleove operátory, ktoré užívateľovi umožňujú špecifikovať isté slová a iné zasa ignorovať, a aj vyhľadávať isté kombinácie kľúčových slov, čo zvyšuje efektívnosť vyhľadávania na Internete. Vyhľadávač **Excite** využíva **intelligent concept extraction** (inteligentná extrakcia pojmov), ktorá hľadá vzťahy medzi slovami a pojmi. Avšak v súčasnosti neexistuje nič lepšie ako dôkladne si premyslieť čo chceme hľadať ešte pred začatím vyhľadávania, aby naše hľadanie bolo čo najpresnejšie. Jedna príručka pre vyhľadávanie na Internete to vyjadrila nasledovne: „zatiaľ čo surfovanie (skákanie zo stránky na stránku) po Internete je také dobré ako obchádzka v jedno upršané nedeľné popoludnie, pre výskum má veľmi malú hodnotu. Budete sa musieť naučiť získavať informácie z Internetu dobývaním, a nie surfovaním.“

## Slovníček pojmov

**Download (stiahnuť):** je to proces, keď preniesieme súbor z internetovej webovej stránky na vlastný počítač pre ďalšie použitie.

**E-mail (elektronická pošta):** elektronická pošta zasielaná prostredníctvom poskytovateľa internetových služieb (Internet service provider - ISP).

**FAQ:** toto sa často objavuje na webových stránkach, ktoré vytvorili newsgroups. Hlavným účelom FAQ je odpovedať na **často kladené otázky (frequently asked questions)**. Toto pomáha najmä novým užívateľom danej stránky.

**FTP:** táto skratka znamená **file transfer protocol (protokol na prenos súborov)**, ktorý užívateľovi umožňuje nahrávať (upload) a sťahovať (download) súbory z jedného počítača na druhý, alebo z internetovej siete na počítač užívateľa. Väčšina internetových prehliadačov, ako sú Netscape a Internet Explorer, toto umožňujú dokonca bez toho, aby ste si uvedomili, že sťahujete informácie z FTP stránky. Niektoré jednocelové FTP bloky však rýchlejšie nahrávajú súbory, než použitie webového prehliadača, a preto je rozumné ich použiť, ak potrebujete častejšie prenášať veľa súborov.

**GIF:** táto skratka znamená **graphic interchange format (grafický výmenný formát)** a je jedným z najpoužívanejších formátov pri vkladaní grafiky a iných obrázkov do webovej stránky. Pozri aj **JPEG**, ktorý sa tiež týka grafiky.

**Homepage (domovská stránka):** domovská stránka je prvou stránkou, ktorú váš internetový prehliadač ukáže po spustení.

**Hyper text markup language – jazyk pre úpravu hypertextu (HTML):** je to počítačový kód, ktorý sa používa pri zostavovaní webových stránok. Preto má väčšina dokumentov na webových stránkach koncovku **.html** alebo **.htm**

**Hypertext:** prostriedok na formátovanie počítačového textu tak, aby boli vzájomne prepojené. Hypertextové odkazy sú v dokumente zvyčajne zvýraznené modrou farbou a podčiarknuté. Dokument sa dá otvoriť jedným kliknutím kurzora na hypertextový odkaz, na ktorý sa odvoláva.

**Internet service provider - poskytovateľ internetových služieb (ISP):** spoločnosť, u ktorej sa prihlásite, aby ste získali prístup na Internet.

**Internet relay chat (IRC):** prostriedok, ktorým môžu ľudia navzájom komunikovať v reálnom čase prostredníctvom Internetu. Je to internetová verzia telefonického rozhovoru, a stále sa vo väčšej miere využíva na neformálne rozhovory. Rozhovory cez Internet však majú aj vzdelávací potenciál na štúdium na diaľku, ako aj na spoluprácu dvoch alebo viacerých škôl, keďže môžu naraz vzájomne komunikovať cez Internet. Ak nie je potrebná komunikácia v reálnom čase, potom rovnako dobre poslúži aj obyčajná elektronická pošta.

**Java:** programovací jazyk, ktorý sa používa na vytváranie interaktívnych multimedialných efektov na Internetovej sieti.

**JPEG:** táto skratka znamená joint photographic experts group (spojená fotografická expertná skupina) a je prostriedkom na formátovanie a kompresiu fotografií, aby sa dali zobrazit' na webovej sieti.

**Link (odkaz):** spojenie medzi dvoma webovými dokumentmi alebo dvoma webovými stránkami.

**Newsgroups:** online fóra, kde môžu ľudia diskutovať o predmetoch so spoločným záujmom.

**Offline browsing - prezeranie offline:** spôsob sťahovania webových stránok, aby sa dali prezerat' v režime offline. Hlavným cieľom takejto práce je znížiť poplatky za používanie Internetu. Môže to byť aj dobrým prostriedkom, ako učiteľ zabezpečí, že študenti budú pracovať len s vhodným, dôležitým, autentickým a dôveryhodným materiálom.

**Search engine (vyhl'adávač):** program, ktorý umožňuje používateľom Internetu vyhľadávať webové stránky, ktoré obsahujú zdané kľúčové slová.

**SMTP:** táto skratka znamená **simple mail transfer protocol (protokol na prenos jednoduchej pošty)**. Spoločný počítačový jazyk, ktorý sa používa na zasielanie elektronickej pošty z jedného počítača na druhý.

**Surfovanie:** prezeranie celého radu webových stránok, v ktorých hľadáme, čo nás zaujíma.

**Upload (nahrávanie):** opak download (sťahovanie). Týmto termínom sa označuje prenos súborov z vášho počítača na iný počítač na inom mieste.

**Universal resource locator – univerzálny vyhľadávač materiálov (URL):** adresa pridelená správcovi konkrétneho typu webovej stránky, či už sa jedná o spoločnosť, univerzitu, ministrestvo vlády, dobrovoľnícke organizácie atď. (napr. **.org, .com, .ac, .edu**).

**Web pages (webové stránky):** dokument, zvyčajne formátovaný v jazyku HTML, ktorý obsahuje text a niekedy aj fotografie, ilustrácie, animácie, zvukové a/alebo obrazové efekty.

**Website:** súbor webových stránok, ktoré ich správca (jednotlivec, inštitúcia alebo spoločnosť) publikuje na Internete.

## KAPITOLA 13

### METODIKA VYUČOVANIA A ŠTÚDIA

---

Zaradiť na tomto mieste samostatnú kapitolu pod názvom „Metodika vyučovania a štúdia“ sa môže zdať dosť zvláštne, keď sa celé časti tejto príručky zaoberajú celým radom nových metodických postupov pri vyučovaní dejepisu a jeho štúdiu, ako napr.:

- práca s dôkazovým materiálom pri výučbe;
- samostatný výskum pri štúdiu;
- multiperspektívnosť vo vyučovaní;
- kontroverzné a citlivé otázky vo vyučovacom procese;
- efektívne využívanie nových informačných technológií ako zdrojov informácií, napr. Internetu a televízie.

Avšak polemiku v celej knihe sprevádzajú dve kľúčové otázky. Prvou otázkou je, akým spôsobom môžu študenti a učitelia pristupovať k štúdiu európskych dejín 20. storočia a prečo? Druhá otázka sa týka toho, aký zlomok vedomostí z dejepisu chceme, aby si naši študenti uchovali po skončení svojho formálneho vzdelávania? Ako chceme, aby nazerali na históriu?

Pri pokuse o odpoveď na obe otázky sme zdôrazňovali budovanie uceleného prehľadu 20. storočia, ktorý má byť komparatívny, čiastočne chronologický a čiastočne tematický. Študent má takto pochopiť zmysel hlavných trendov a pravidelne sa objavujúcich prvkov vo vývoji. Má pochopiť, že súčasné udalosti a dianie majú svoje korene v minulosti. Má sa snažiť pochopiť sily, ktoré formovali storočie, má si vybudovať základný pojmový rámec, a trvalé univerzálne metódy práce a zručnosti. Má sa naučiť systematicky myslieť. Toto všetko pomáha vytvárať spomínaný ucelený prehľad 20. storočia, ktorý študentom pomôže pochopiť svet v 21. storočí.

Mnohí učitelia dejepisu ako aj pedagógovia zodpovední za vzdelávanie nových generácií učiteľov v západnej a severnej Európe určite dobre poznajú otázky, ktoré rozprúdili debatu medzi dvoma skupinami: na jednej strane zástancami tzv. „nového dejepisu“, ktorí kladie dôraz na pracovné postupy a spôsob myslenia a na druhej strane tými, ktorí vo vyučovaní dejepisu uprednostňujú tradičnú metodiku s veľkým dôrazom na výklad a faktografické vedomosti. V skutočnosti táto debata trvá už tak dlho, že medzičasom „nový“ dejepis zostarol a stal sa z neho dejepis v „strednom veku“. Význam zavádzania analytického systému a rozvíjanie trvalých univerzálnych pracovných postupov sa v týchto krajinách do veľkej miery akceptuje a otázka znie už skôr v zmysle, ako nájsť správnu rovnováhu medzi obsahovou stránkou predmetu a budovaním a rozvíjaním pracovných postupov.

V niektorých krajinách južnej Európy, ale najmä v mnohých postkomunistických krajinách strednej a východnej Európy sa čoraz viac objavuje potreba reformovať učebné osnovy dejepisu spolu so systémom vzdelávania budúcich učiteľov. Táto skutočnosť viedla k novému oživeniu spomínanej debaty, ktorá v súčasnosti nadobudla nový naliehavejší rozmer. V rámci reforiem zo začiatku 90. rokov nové učebné osnovy často zostavovali akademici, ktorí nemali žiadne skúsenosti s vyučovaním dejepisu na stredných školách. Výsledkom tohto procesu sú síce obsahovo bohaté učebné osnovy, ktoré však nesú len veľmi málo znakov pedagogických reforiem. Tvorcovia učebných osnov sa domnievali, že učiteľ bude ďalej didakticky odovzdávať potrebné vedomosti prostredníctvom novej generácie učebníc, ktoré však tiež poväčšine autorsky pripravili akademickí historici.

Zároveň sa v týchto krajinách začali objavovať priekopníci z radov učiteľov a didaktikov, ktorí sa zaujímali o novú metodiku vo vyučovaní dejepisu a chceli klásť väčší dôraz na budovanie a rozvoj pracovných postupov a systematického myslenia. V roku 1995 Rada Európy

iniciovala v krajinách Spoločenstva nezávislých štátov celý rad seminárov a konferencií na celoštátnej, regionálnej a multilaterálnej úrovni, ktoré mali školským pracovníkom, zostavovateľom učebných osnov, didaktikom a učiteľom dejepisu poskytnúť príležitosť zísť sa s odborníkmi z iných krajín, aby mohli prediskutovať plánované reformy a aby mohli zväziť rôzne spôsoby zavádzania týchto ďalekosiahlych zmien do praxe.

Takmer na každom zo seminárov vyjadrili jeho účastníci znepokojenie nad tým, že učebné osnovy a učebnice dejepisu sú, podľa ich názoru, obsahovo predimenzované. Z tohto dôvodu nechávajú vo vyučovaní len veľmi málo priestoru na rozvíjanie analytických a interpretačných zručností, na osvojovanie si dlhšej časovej perspektívy alebo na uplatňovanie komparatívneho pohľadu na dejiny.<sup>23</sup> Zhodli sa na tom, že zmena prístupu v tomto zmysle bude trvať istý čas a vyžiada si závažné zmeny v systéme vzdelávania budúcich učiteľov, ako aj zmeny v priebežnom vzdelávaní učiteľov z praxe. Uvedené zmeny budú mať ďalekosiahle dôsledky na to, ako budú učitelia chápať svoju úlohu pri vyučovaní dejepisu, ako budú hodnotiť jednotlivé metodické postupy a uvažovať o nich, ako aj na výber toho, o čom sa študenti budú učiť.

Druhú časť tejto príručky chcem ukončiť detailnejším rozborom niektorých zo spomínaných aspektov. Samozrejme, že takáto diskusia je do značnej miery limitovaná, keďže hodnotíme vyučovanie dejepisu a prípravu učiteľov dejepisu v rámci celej Európy. Zabezpečenie vzdelávania učiteľov sa v rôznych krajinách Európy značne líši jednak po formálnej a jednak po obsahovej stránke. Na jednej strane tohto procesu stojí anglosaský model postgraduálneho štúdia pre absolventov histórie, v ktorom sa hlavný dôraz kladie na pedagogickú stránku vyučovania dejepisu. Na druhom konci sa nachádza prístup, v ktorom hlavný dôraz spočíva takmer výučne na akademickom vzdelávaní v odbore a v ktorom pedagogické hľadisko býva zväčša všeobecné a nie špecificky viazané na daný predmet. Tam, kde sa nedávno uskutočnila podstatná zmena v pomere medzi akademickým a pedagogickým vzdelávaním, či už vo vzdelávaní budúcich učiteľov alebo priebežnom vzdelávaní učiteľov z praxe, sa ukázalo, že podstatnej skupine didaktikov a učiteľov z praxe sa zdá ťažké zmeniť zaužívané metódy. Väčšina učiteľov zápasí však aj s tým, ako zmeniť očakávania a postoje svojich študentov.

I napriek tomu, že existujú rozdiely v praxi, v rôznych etapách vývoja a v rôznych súvislostiach, v ktorých sa zmeny odohrávajú, nazdávam sa, že je možné uviesť jednu alebo dve všeobecné poznámky o úlohe učiteľa dejepisu a o procese hodnotenia študenta.

## Úloha učiteľa dejepisu

Azda sa nám v druhej časti tejto príručky podarilo demonštrovať, že učitelia dejepisu môžu študentom vo veku 14 až 18 rokov poskytnúť príležitosť naučiť sa ako v dejepise používať isté pracovné postupy a systematické myslenie prostredníctvom pestrej palety analytických a interpretačných cvičení, ktoré sa dajú robiť individuálne alebo kolektívne, kde sa študenti stretnú s rôznymi typmi pramenného a dôkazového materiálu. Mnohí si preto často myslia, že učiteľ má usmerňovať triedu pri práci. Nazdávajú sa, že to má byť niekto, kto má skúsenosti s vyučovaním prostredníctvom rôznych cvičení, bádateľských aktivít, práce so surovým historickým materiálom, alebo prostredníctvom diskusie. Napr. Joaquim Prats i Cuevas konštatoval, že taká metodika vyučovania európskych dejín, ktorá sa snaží spojiť obsahové vyučovanie s rozvíjaním pracovných postupov v dejepise:

...sa nedá uplatniť vo vyučovacom procese, v ktorom je študent úplne pasívny a jeho úloha sa obmedzuje na prijímanie veľkého množstva vopred vybraných, zhodnotených a spracovaných vedomostí. Metodika vo vyučovaní, ktorú navrhujeme my – bez toho, aby sme zavrholi možnosť iných rovnako efektívnych – je metodika štúdia pomocou objavovania, ktorá zaangažuje

---

<sup>23</sup> Pozri Robert Stradling, *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbook*, Council of Europe Publishing, Štrasburg, 1999.



študentov do využívania informačných zdrojov a študentom umožní budovať a zhromažďovať svoje vlastné vedomosti o historických faktoch a pojmoch s učiteľovou pomocou a pod jeho vedením. V súlade s touto metodikou, študenta považujeme za hlavného činiteľa vo vzdelávacom procese, a nie za pasívneho prijímateľa poznatkov. Učiteľova úloha spočíva hlavne v riadení, koordinovaní a predkladaní nových podnetov vo vzdelávacom procese.<sup>24</sup>

Pedagogická filozofia tejto príručky sa vo všeobecnosti zhoduje so stanoviskom, ktoré zaujal Prats i Cuevas. Avšak, k tomu sa žiadajú dodat štyri námietky.

Po prvé, študenti, ktorí predtým prešli tradičným vzdelávaním, kde v centre pedagogického modelu stojí učiteľ, potrebujú nejaký čas prispôbiť sa. Potrebujú čas a štruktúrovaný vyučovací proces, cez ktorý môžu budovať a rozvíjať svoje pracovné postupy, zručnosti, postoje a očakávania, čo je stredobodom predkladaného alternatívneho modelu. Toto platí najmä v podmienkach, kde je málo priestoru na posilnenie samostatného aktívneho prístupu k štúdiu, pretože iné predmety sa naďalej vyučujú tradičným modelom. V takýchto podmienkach sa musia inovačné vyučovacie metódy zavádzať postupne.

Po druhé, miera, v akej môže učiteľ uplatniť inovačné metódy bude vždy závisieť od podmienok, v akých pracuje, čo je dané napr. oficiálnymi učebnými osnovami a pokynmi k študijným plánom alebo skutočnosťou, či sa prostredníctvom externe zadávaných skúšok preveruje to, čo učiteľ naučil študentov. Voľnosť pri uplatňovaní inovačných metód pri vyučovaní závisí aj od takých činiteľov, ako sú veľkosť a schopnosti triedy alebo dostupnosť vhodných učebných materiálov. Napríklad študijná metóda založená na bádani a výskume si vyžaduje dobrú zásobu materiálov, vrátane ukážok z primárnych a sekundárnych prameňov, encyklopédií, prístup ku kopírovaniu a novým informačným technológiám, ako aj zariadenie triedy, ktoré umožní prácu na individuálnych alebo kolektívnych výskumných prácach a projektoch. V niektorých školách vo východnej Európe jediným zdrojom informácií okrem učiteľa môže byť obmedzená zásoba zastaraných učebníc, z ktorých sa o každú z nich delia dvaja alebo traja študenti. Je preto dôležité ako vie v takejto situácii vynaliezavý a inovačný učiteľ zostaviť materiály a cvičenia, ktoré môžu podporovať metódy samostatného aktívneho prístupu k štúdiu. Títo učitelia pracujú v takých obmedzených podmienkach, ktoré by mnohí učitelia v západnej Európe považovali za neznesiteľné, ba až nemožné.

Po tretie, nesmieme prehliadať ani osobnostné kvality, kvalifikáciu a skúsenosti samotného učiteľa. Niektorí učitelia dejepisu majú dar slova, ktorým udržiavajú záujem svojich študentov a tak ich motivujú k tomu, aby sa chceli učiť ešte viac. Niektorí učitelia sa vycibrili vo svojej technike otázok a odpovedí, v zadávaní úloh a pracovných listov svojim študentom do takej miery, že metodika, v ktorej centre stojí učiteľ stále zaručuje, že študenti si neosvoja pasívny prístup k štúdiu. A niektorí učitelia zas môžu uplatniť každú pedagogickú inováciu bez toho, aby povzbudili svojich študentov k tomu, aby sa z nich stali aktívni a kritickí študenti, ktorí sa vždy radi dozvedia niečo nové. Neexistuje teda žiaden návod nato, ako sa stať dobrým učiteľom. Napokon, najhlavnejšou úlohou, ktorá stojí pred väčšinou učiteľov je, ako nájsť ten správny pomer medzi tým, v akej miere má učiteľ usmerňovať študenta a v akej má študent na vyučovacom procese samostatne pracovať.

Po štvrté, rozhodnutia týkajúce sa metodiky vyučovania (ale aj techniky a stratégie hodnotenia študentov) musia odrážať ciele, ktoré sa majú využiť na ich dosiahnutie. Tento bod rozoberáme podrobnejšie nižšie.

---

<sup>24</sup> Joaquim Prats i Cuevas, „Selection of syllabus content in the learning of history“ v *History and its interpretations*, ed. S. Jeleff, Council of Europe Publishing, Štrasburg, 1997, str. 60.

## Vyučovanie celej triedy

Niektorí zástancovia metodiky vyučovania dejepisu, založenej na používaní analytických a interpretačných pracovných postupov spojených s investigatívnym prístupom k štúdiu, ju pri vyučovaní celej triedy väčšinou stotožňujú s výkladovým alebo „frontálnym“ vyučovaním. Pri takomto spôsobe vyučovania učiteľ stojí pred triedou a „prenáša“ vedomosti pomocou výkladu spojeného s otázkami, ktoré sú zostavené tak, aby študenti mohli na ne formulovať vopred jednoznačné a nepolemické odpovede. Pri takomto spôsobe výučby učiteľ dáva triede inštrukcie, ako napr. čítanie, alebo práca na úlohách a cvičeniach. Ako všetky stereotypy, aj tento môže mať istý pôvod v skutočnosti, avšak do istej miery je to nadsázka. Vyučovanie celej triedy si skutočne vyžaduje učiteľov výklad a kladenie otázok, na ktoré existujú jednoznačné odpovede. Avšak vyžaduje si aj nasledovné:

- diskusie s celou triedou;
- hranie úloh a simulácie;
- využívanie audiovizuálnych pomôcok a práca s televíznym dokumentom na hodine dejepisu;
- prácu študentov na tej istej úlohe alebo cvičení v školskom výpočtovom laboratóriu alebo multimediálnom centre;
- prácu celej triedy s jednou časťou učebnice, so sadou pracovného materiálu alebo s pracovným listom;
- návštevy múzeí a zaujímavých historických miest.

Kľúčové pedagogické otázky týkajúce sa vyučovania dejepisu v celej triede sa týkajú toho, kedy sa takýto spôsob výučby používa a prečo. I keď učitelia dejepisu zorganizujú väčšinu vyučovania okolo práce v skupinách alebo samostatnej práce, stále existujú kľúčové body vo vyučovacom procese, ktoré sa môžu dobre využiť pri vyučovaní celej triedy formou výkladu, otázok a odpovedí a zadávaní úloh. Niekoľko príkladov takéhoto prístupu rozoberáme v nasledujúcich odsekoch.

*Na začiatku nového tematického celku, okruhu resp. obdobia alebo pri opakovaní toho, čo trieda práve dobrala.* Avšak, keď začíname preberať nový tematický celok, okruh alebo obdobie, je vhodné pripraviť akýsi plán štúdia, ktorý načrtne, čo sa presne bude preberať, ako sa bude štruktúrovať obsah preberanej látky, ako naväzuje na predošlé vedomosti, stanovený cieľ, dôležité časti učebnice a ďalší učebný materiál, ba aj niekoľko kľúčových otázok, ktoré vyplývajú z preberanej témy.

*Pri hľadaní súvislostí s predchádzajúcim učivom.* Z prieskumu rôznych študijných metód vyplýva, že efektívne vyučovanie a štúdium sa odvoláva na to, čo sa študenti už naučili a ďalej sa na tom buduje. Je treba jasne poukázať na jednotlivé prepojenia a súvislosti.

*Pri porovnávaní.* V kapitole 2 sme spomenuli, že učitelia môžu mať obmedzený priestor na zaradenie celoeurópskeho alebo komparatívneho rozmeru do vyučovania dejepisu, buď preto, že ich učebné osnovy sú už obsahovo predimenzované, alebo preto, že učiteľ nemá prístup k dobrým komparatívnym materiálom z novodobých európskych dejín. Za takýchto podmienok môže byť učiteľ (alebo učebnica alebo televízny dokumentárny film) hlavným zdrojom informácií na porovnanie a skúmanie rôznych názorov na danú udalosť alebo vývoj. Tam, kde je hlavným zdrojom informácií učiteľ (alebo učebnica), treba starostlivo zvážiť ako predstaviť komparatívne perspektívy a ako študentom vytvoriť priestor na diskusiu a analýzu týchto nových informácií a ako ich začleniť do ich myslenia.

*Pri „rozprávaní príbehu“, alebo pri výklade udalostí v časovom slede.* Ak sa výklad dobre pripraví, môže poskytnúť prehľad udalostí, pomáha oživiť dejiny, budí pozornosť u študentov všetkých vekových kategórií a schopností, a študentov učí, ako pozorne počúvať druhého. Ak nie je výklad dobrý, môže byť kontraproduktívny. Rozprávanie učiteľa, učebnice

alebo komentára k dokumentárnemu filmu nemusí byť vždy alternatívou aktívneho bádateľského prístupu k štúdiu dejín. Môže ho iba dopĺňať, a to najmä ak učiteľ vedie študentov k tomu, aby študenti pochybovali o tom, či práve jeho verzia je jedinou existujúcou verziou alebo najobjektívnejšou verziou.

*Pri rozvíjaní historickej predstavivosti.* Toto sa jasne spája s rozprávaním, avšak vo väčšej miere tu záleží na učiteľovej schopnosti priamo priblížiť podstatu doby, myslenia ľudí, a to, čo ovplyvňovalo ich vlastné vnímanie udalostí, resp. záleží to na tom, ako vie učiteľ efektívne využiť aj iné zdroje na takúto prácu.

*Pri modelovom prístupe.* Takúto metodiku bežne uplatňujú učitelia iných predmetov. Učitelia prírodovedných predmetov na experimentoch demonštrujú vedecké metódy a myslenie. Učitelia matematiky robia to isté, keď používajú algebrické vzorce na vyriešenie príkladu. Učitelia živých jazykov učia nielen gramatiku a slovnú zásobu, ale študentom ukazujú aj správny prízvuk. Takúto metodiku vyučovania na základe praktickej ukážky alebo „modelu“ oveľa zriedkavejšie používajú učitelia dejepisu. Napriek tomu môže byť veľmi prínosné študentom prakticky ukázať ako plánovať historický výskum, alebo ako postupovať pri interpretácii historického dokumentu alebo fotografie. Učiteľ však môže využiť túto metodiku aj na to, aby študentom priamo vysvetlil svoje vlastné myšlienkové pochody. Koniec koncov, história ako vedná disciplína do veľkej miery vyžaduje používanie istých myšlienkových pochodov a kladenie otázok týkajúcich sa konkrétnych historických fenoménov.

*Pri diskusii s celou triedou.* Prieskum vyučovania celej triedy ukázal, že učitelia, ktorí sú odkázaní na vyučovanie celej triedy, často diskusiami venujú toľko času, koľko ho venujú výkladu, zadávaniu inštrukcií, alebo kladeniu otázok s jednoznačne vymedzenou odpoveďou, čím sa chcú presvedčiť, či študenti pozorne počúvajú, alebo či si dobre pamätajú, čo preberali na predchádzajúcich hodinách. Ak sa diskusia dobre pripraví, študentom môže dať podnet na hľadanie súvislostí, môže im dať impulzy na rozvoj ich nápaditosti, a na ďalšiu vzájomnú výmenu vedomostí ale aj na riešenie historických problémov a záhad.

Samozrejme všetky metodické postupy a stratégie majú svoje obmedzenia a úskalia, a preto dôležitým prvkom správneho postupu je reflexia a sebahodnotenie. Učitelia, ktorí vo vyučovaní veľmi často používajú inštruktáž a výklad musia sledovať účinok uvedených vyučovacích metód na študentov a zhodnotiť, či sú vhodné na konkrétne vyučovacie a študijné ciele. Ponúka výklad študentom niečo, čo by nemohli získať z čítania učebnice? Čítajú študenti učebnicu výlučne preto, aby získali potrebné informácie a vedomosti, alebo sa študenti učia aj ako pristupovať k učebnici kriticky? Zapájajú sa do celotriednej diskusie všetci študenti, alebo by sa aktívna účasť na diskusii zvýšila, keby boli skupinky menšie? Azda hlavným znepokojením je, že vyučovanie celej triedy, najmä ak sa prevažne uplatňuje frontálne vyučovanie, nie je veľmi efektívnym prostriedkom na rozvíjanie myslenia vyššieho rádu, ktoré je nevyhnutné pre lepšie pochopenie dejín.

Keď sa pozrieme na tento problém všeobecnejšie, zistíme, že štúdie o používaní výkladu a riadeného čítania s celou triedou ukazujú, že pozornosť stredoškolského študenta začína v priemere prudko klesať po približne desiatich až pätnástich minútach. Z toho vyplýva, že je dobré zmeniť činnosť (i keď len dočasne) po približne desiatich až pätnástich minútach, aby sa obnovila pozornosť a aktívne vnímanie študentov. Vnímanie môže povzbudiť aj krátke opakovanie, ktoré nasleduje po „frontálnom“ vyučovaní. Možno najbežnejšie používanou metodikou v tomto prípade je práca s pracovným listom, kde študenti samostatne alebo v skupinkách odpovedajú na otázky viažuce sa na látku, o ktorej sa dočítali v učebnici, alebo sa o nej dozvedeli z učiteľovho výkladu. Alternatívnou stratégiou, ktorá im môže pomôcť rozmýšľať o obsahu a nielen sa ho naučiť, je práca v dvojiciach alebo malých skupinkách, kde študenti vytvárajú svoje vlastné otázky týkajúce sa učiva, otázky na objasnenie problémov, ktoré nechápu, otázky pomocou ktorých sa dozvedia ďalšie informácie potrebné na zvládnutie danej

tematiky alebo aj otázky, ktorými preveria znalosti iných skupín v rámci triedy, o tom, čo čítali, alebo počuli.

## Samostatný prístup k štúdiu

V druhej časti tejto príručky sme kládli dôraz na vzdelávacie hodnoty používania vyučovacích a študijných aktivít, prostredníctvom ktorých študent môže:

- vyhľadať a zhodnotiť primárne a sekundárne dôkazové pramene a informácie, ako sú dokumenty, výpovede priamych svedkov udalostí, vizuálne pramene a štatistiky;
- plánovať a uskutočniť historický výskum a bádanie a formulovať na ne dôležité otázky;
- analyzovať a interpretovať dôkazový materiál;
- zasadiť nadobudnuté vedomosti do kontextu tak, že ich dajú do súvisu so svojimi doterajšími vedomosťami a porovnajú ich s informáciami z iných zdrojov;
- syntetizovať to, čo sa naučili a prezentovať to náležitou formou.

Toto sú študijné postupy v histórii ako vednej disciplíne, ktoré sú trvalé a univerzálne použiteľné. Študenti sa v nich zdokonaľujú tak, že sami aktívne pracujú a majú priestor na ich neustále cibrenie a zdokonaľovanie prostredníctvom príkladov najrôznejších tém, otázok a problémov.

Ako sme už spomínali, učitelia dejepisu môžu vyučovať tieto pracovné postupy a metódy pomocou príkladov, čo sa stáva nevyhnutným, keď sa študenti oboznamujú s novým pracovným postupom alebo pracovnou metódou, ako je napr. analýza historických fotografií alebo interpretácia dôkazového materiálu z denníka svedka alebo plánovanie projektu, ktorý má za cieľ zozbierať ústne výpovede očitých svedkov. Avšak je tiež veľmi dôležité, aby študenti potom dostali priestor na ďalšie rozvíjanie a používanie týchto pracovných postupov, metód a spôsobu myslenia prostredníctvom samostatnej práce, aj keď všetci študenti naraz pracujú na rovnakej téme, úlohe alebo súbore štruktúrovaných cvičení.

Existuje ešte jeden dôvod, pre ktorý by mali učitelia dejepisu porozmýšľať nad vytváraním priestoru pre samostatné štúdium. Väčšina učiteľov sa zhoduje na tom, že ich študenti sa učia rôznym spôsobom: niektorí radi pracujú sami, niektorí radšej spolupracujú so spolužiakmi, niektorí uprednostňujú cvičenia s otvoreným koncom, na ktoré neexistuje jediná a jednoznačná odpoveď a iní zas radšej pracujú na viacerých presne stanovených úlohách. Na jednej strane je preto potrebné študentov viesť k tomu, aby vedeli aplikovať najúčinnšie pracovné postupy na jednotlivé typy cvičení, ale na druhej strane je aj namieste brať do úvahy už spomínané spôsoby štúdia, keďže každý z nich uprednostňuje inú z uvedených študijných metód.

Keď učiteľ vytvorí svojej triede priestor na samostatnú individuálnu prácu, jednotlivým študentom tak poskytne príležitosť, aby pri riešení danej úlohy mohli uplatniť svoju vlastnú študijnú metódu, ktorou pracujú najradšej. Učiteľovi zas takýto štýl práce poskytuje viac priestoru na to, aby mohol so študentom individuálne konzultovať jeho postup pri práci. Učiteľ však môže jednotlivým študentom stanovovať aj individuálne ciele, môže s nimi riešiť prípadné ťažkosti, ktoré sa môžu objaviť pri chápaní niektorých aspektov zadanej úlohy, čím učiteľ môže priamo reagovať na vzniknutý problém. Takýto štýl práce poskytuje aj priestor na zadávanie doplnkových úloh pre najschopnejších študentov alebo študentov prejavujúcich zvýšený záujem o dejiny, ktorí sa chcú venovať štúdiu histórie aj po skončení strednej školy.

Keďže didaktici a metodici zodpovedajú za vzdelávanie budúcich učiteľov, ako aj za priebežné vzdelávanie učiteľov z praxe, snažia sa nájsť ten správny pomer medzi výučbou faktografických vedomostí a rozvíjaním analytických pracovných postupov. Jedným z hlavných problémov, ktoré pred nimi stoja je presvedčiť učiteľov a budúcich učiteľov, že rozlišovanie medzi týmito dvomi zložkami práce učiteľa dejepisu je integrálnou súčasťou vyučovacieho procesu a nie niečo, čo stojí v ceste „skutočnému“ učeniu.

Avšak, aby študenti mohli pristupovať k štúdiu samostatne a aktívne a aby mohli samostatne vyhľadávať a zbierať informácie, musia mať prístup k dobrému zdroju materiálov. Študenti musia mať k dispozícii ukážky primárnych a sekundárnych prameňov, ktoré musí učiteľ vopred zhodnotiť, či sú vhodné na daný typ úlohy a či sú primerané ich veku, ako aj ich intelektuálnym schopnostiam. Takýto typ práce si vyžaduje aj špeciálne vybavenie učebne: rozhodne je potrebný prístup ku kopírovaciemu stroju a možno aj inému špecializovanému vybaveniu, ako sú počítače alebo prístup na Internet.

Väčšinou to tak býva, že vyučovanie dejepisu, ktoré poskytuje rozsiahly priestor na samostatnú prácu študentov je časovo náročné. Študenti majú tak možnosť študovať jednotlivé tematické okruhy do hĺbky. Učitelia však častokrát zisťujú, že priestor na takýto typ výučby sa značne znižuje, keď majú vyučovať podľa obsahovo bohatých a predimenzovaných učebných osnov.

## Skupinová práca

Pod skupinovú prácu máme na mysli súbor cvičení a úloh, prostredníctvom ktorých môžu študenti podporovať, stimulovať a ďalej rozširovať spoločnú prácu. Dôraz sa tu kladie práve na vzájomnú spoluprácu. Takáto spolupráca študentov v triede sa môže týkať, napr. plánovania a práce na spoločnom výskumnom projekte. Študenti môžu tiež rozobrať istú historickú otázku, resp. záhadu, môžu spoločne spontánne diskutovať o príčinách a dôsledkoch konkrétnej historickej udalosti alebo diania, alebo môžu zostaviť a zahrať simulačnú hru.

Malé skupiny študentov môžu pracovať na rovnakej úlohe, kde však treba pre každú skupinu ponechať priestor, aby spätne triedu oboznámila s výsledkami svojej práce a aby si jednotlivé skupiny mohli porovnať spoločné a rozdielne znaky vo svojich záveroch. Alternatívne, najmä pri rozsiahlejších výskumoch, sa táto metóda dá upraviť tak, že každá skupina pracuje na inej úlohe, ktoré sa nakoniec budú vzájomne dopĺňať. Taktodostanú jednotlivé skupiny možnosť, aby preskúmali isté aspekty konkrétnej témy do väčšej hĺbky (napr. jedna skupina môže analyzovať vojnovú propagandu, ďalšia skupina môže interpretovať pramenný dôkazový materiál týkajúci sa cudzej okupácie, iná skupina sa zas môže zaoberať dôsledkom technického pokroku na vedenie vojny atď.). Pri takejto práci je potrebné dbať na to, aby si na jej konci všetci študenti utvorili ucelený prehľad danej témy alebo okruhu.

Najvýznamnejšou hodnotou skupinovej práce, podobne ako sme to videli pri samostatnej práci, je že študenti sú priamo aktívne zaangažovaní vo vzdelávacom procese a nie sú len pasívnymi prijímateľmi vedomostí, ktoré učiteľ priamo predkladá pred študentov. Študenti musia pri vypracovávaní jednotlivých úloh používať svoje vlastné vedomosti a nie ich len pasívne absorbovať, pričom tiež musia vedieť používať rôzne pracovné postupy a metódy. Študenti sa musia naučiť brať do úvahy aj stanoviská a postoje svojich spolužiakov. Keď každý z nich vyjadrí v rámci pracovnej skupiny svoj názor, musia prediskutovať jednotlivé pohľady na vec a urobiť z nich spoločné závery.

Carmel Gallagher<sup>25</sup> zhrnul rolu učiteľa ako manažéra efektívnej skupinovej práce na hodinách dejepisu v nasledovných bodoch. Pripomína, aby učitelia mali neustále na pamäti, že:

- zadané úlohy a organizačná štruktúra skupín musí počítat' s maximálnou možnou interakciou;
- je potrebné zabezpečiť vhodné stimulačné materiály, ako napr. artefakty, vizuálny dôkazový materiál alebo písomné dokumenty, ktoré zodpovedajú vekovej a vedomostnej úrovni študentov;

---

<sup>25</sup> Carmel Gallagher „History teaching and the promotion of democratic values and tolerance“, Doc. CC-ED/HIST (96) 1 Rada Európy.

- učiteľ musí dať študentom jasné a zreteľné inštrukcie tak, aby sa všetci mohli efektívne zapojiť do skupinovej práce;
- učiteľ by mal mať pripravené doplnkové cvičenia a úlohy pre skupiny, ktoré ukončia svoju prácu skôr.

Skupinová práca má tiež svoje nevýhody a obmedzenia, rovnako ako samostatná práca. Je časovo náročná, niektorí členovia skupiny sa môžu učiť pomalšie alebo rýchlejšie. V neposlednom rade sa študenti musia naučiť navzájom spolupracovať, ak má byť táto metóda efektívna.

## Záver

Vzťah medzi tým, čo sa študenti naučia a stratégiou, akú učiteľ dejepisu použije vo vyučovacom procese nie je celkom priamočiara. Bolo by absurdné sa domnievať, že iba preto, že učiteľ v určitej časti hodiny použije výklad, sa študenti musia „prepnúť“ do funkcie pasívneho prijímateľa vedomostí. Či budú študenti pasívni alebo nie, závisí jednak od povahy výkladu, jednak od šikovnosti učiteľa a jednak aj od jeho osobnostných črt. Závisí to aj od toho, čo študenti robili pred výkladom a čo od nich vyžaduje učiteľ potom. Napríklad, študenti sa oveľa pravdepodobnejšie stanú aktívnymi poslucháčmi vtedy, ak vedia, že o desať až pätnásť minút budú musieť použiť informácie, ktoré im teraz učiteľ odovzdáva tak, aby samostatne vedeli vpracovať konkrétnu úlohu. A podobne je to aj s aktívnym výskumným typom štúdia, ktorého efektívnosť je podmienená jeho účelom, jeho štruktúrou, ale aj tým, ako učiteľ nakoniec zhodnotí danú úlohu.

## Niekoľko poznámok k hodnoteniu

Vo všeobecnosti platí, že všetky ciele, ktoré sme si vytýčili v predmete dejepis by boli podkopané, keby sa nepoužívali aj v úlohách, pomocou ktorých hodnotíme prácu študentov na hodinách. Študenti si veľmi skoro zapamätajú tie závery z vyučovacieho procesu, ktoré sa formálne hodnotia a známujú a veľmi rýchlo zabudnú na tie, ktoré sa nehodnotia. Toto vo svojej najzákladnejšej podstate znamená, že ak si vo vyučovaní dejepisu stanovíme za svoj cieľ u študentov rozvíjať príslušné pracovné postupy, metódy a isté spôsoby myslenia, je potrebné do vyučovania zaradiť aj viacero cvičení a úloh, pri riešení ktorých budú študenti na formálnej báze priamo aplikovať spomínané pracovné postupy a metódy na pramenný materiál. Bolo by kontraproduktívne hodnotiť študentov výlučne prostredníctvom esejí tam, kde si majú zapamätať faktografické vedomosti a reprodukovať ich presne tak, ako ich interpretuje učebnica alebo učiteľ. Táto námietka platí do istej miery aj tam, kde zadanie eseje vyžaduje od študenta niečo viac než pamätať si fakty. Ak sa podstatná časť vyučovania dejepisu viaže na štúdium založené na aktívnom prístupe a samostatnom výskume, potom je potrebné, aby hodnotenie študentov vychádzalo z procesov, ktoré učiteľ používa pri výučbe. Inými slovami, ak majú študenti za úlohu analyzovať a interpretovať výňatky z dokumentov, potom to, ako zvládajú tento pracovný postup treba ohodnotiť priamo a nielen nepriamo, hodnotením kvality eseje na danú tému, ktorej sa týkajú aj uvedené dokumenty.

Tieto argumenty vedú k druhému bodu a to, že dôležitým kritériom pri zostavovaní hodnotiacich úloh je to, či sa pomocou nich dá primerane hodnotiť prebrané učivo.

Napríklad:

- schopnosť študentov demonštrovať, aký majú prehľad o danej téme alebo období a či sa vedia odvolávať na dôležitý dôkazový materiál, aby tak vypracovali logickú a premyslenú polemiku sa môže testovať pomocou esejí a iných úloh s otvoreným koncom, za predpokladu, že sa dobre pripravila;

- analytické a interpretačné pracovné postupy a schopnosť študentov preniesť sa v myšliach do minulosti je možné testovať pomocou jediného stimulačného materiálu, akým je napr. výňatok z oficiálneho dokumentu, denníka, novinovej správy alebo historickej knihy, fotografie, karikatúry alebo listu;
- schopnosť študentov triediť, čo je dôležité a čo nie, porovnávať informácie z jedného prameňa s tým, čo sa uvádza v iných prameňoch i to, ako vedia dať do súvisu tieto informácie s ich doterajšími vedomosťami, ako aj ich schopnosť hodnotiť rozličné hľadiská na rovnakú udalosť sa dá dobre preveriť pomocou niekoľkých ukážok stimulačných materiálov viažucich sa k jednej téme;
- študentom je možné zadať, aby na seba vzali úlohu historického „detektíva“ a aby pomocou dôkazov z vybraných prameňov zistili, čo ľudí zainteresovaných na danej udalosti viedlo k ich konaniu a potom aby samostatne hľadali utvrdzujúce dôkazy z ďalších prameňov;
- študentom môžeme zadať úlohu, aby si starostlivo preštudovali výňatok z dokumentu a potom vytvorili zoznam otázok, na ktoré by museli odpovedať prv, než zhodnotia dôveryhodnosť tohto prameňa;
- schopnosť, ako študenti vedú univerzálne používať analytické a interpretačné pracovné postupy a ako sa vedú postaviť k tomu, čo predtým nikdy nevideli, môžeme testovať tak, že študentom predložíme „slepý“ stimulačný materiál, t.j. výňatky z prameňov, ktoré nikdy predtým nevideli (dokonca aj také dokumenty, ktoré sa týkajú témy, pri ktorej nepoužívali pramene tohto druhu).

A napokon, na tomto mieste, ako aj v celej príručke sme zdôrazňovali, že študenti sa musia v dejepise naučiť používať analytické a interpretačné pracovné postupy a príslušné myšlienkové pochody zároveň s osvojovaním si faktografických vedomostí. Okrem toho je potrebné mať na pamäti, že kvalifikovaný výkon si vyžaduje aj jeho spätné zhodnotenie, ako aj schopnosť prispôbiť jednotlivé pracovné postupy a zručnosti na rozdielne podmienky a úlohy. Reflexia a prispôbovanie závisí však od toho, či študent vie sám zhodnotiť svoje vlastné schopnosti.

Toto v podstate znamená, že sa učiteľ na konci tematického celku alebo projektu, resp. úlohy svojich študentov môže opýtať: čo z danej látky sa naučili; čo bolo pre nich zložité, čo by ešte chceli vedieť alebo čo si nechať objasniť; čo sa im podarilo dobre a čo nie; ako sa spája to, čo sa tu teraz naučili s predchádzajúcim učivom; alebo či bolo učivo zaujímavé. Učitelia, ktorí pri práci so študentmi používajú takéto sebahodnotiace postupy si len veľmi zriedka myslia, že nie sú veľmi dôveryhodné a že si študenti dávajú prehnané hodnotenia. Dostupné štúdie však v skutočnosti ukazujú, že študenti oveľa tvrdšie kritizujú sami seba a svoje schopnosti než svojich učiteľov.

Existujú azda tri kľúčové body týkajúce sa sebahodnotenia, ktoré treba mať na pamäti, keď sa rozhodujeme, kedy ho použiť a či ho použiť. Po prvé, sebahodnotenie najlepšie funguje, keď učiteľ zistí, či študenti vedú aké sú vzdelávacie ciele v predmete dejepis ako celku, v danej téme, ako aj v úlohe, na ktorej práve pracovali. Po druhé, sebahodnotenie je stav mysle, rovnako ako naučená zručnosť. Vyžaduje si nielen ochotu hodnotiť vlastné názory o sebe samom a uvažovať o nich, ale vyžaduje si aj ochotu uvažovať o mienke ostatných. Avšak ako väčšina pracovných postupov, aj tento je treba ďalej rozvíjať a cvičiť. A nakoniec, sebahodnotenia poskytujú učiteľovi veľmi užitočnú odozvu, pomocou ktorej môže zhodnotiť ciele, obsah a metodiku, ktorú uplatňuje vo vyučovaní dejepisu ako celku, na jednotlivých vyučovacích hodinách ale aj pri vyučovaní jednotlivých tematických celkov.

## **ČASŤ TRETIA:**

### **MATERIÁLY A ZDROJE**



## KAPITOLA 14

### ÚVOD

---

Tretia časť sa zameriava na používanie rozličných typov pramenného materiálu pri vyučovaní európskych dejín 20. storočia na stredných školách.

Jedno tvrdenie hovorí, že historik je iba tak dobrý ako jeho pramene. Pri štúdiu histórie 20. storočia to platí dvojnásobne, keďže tu máme k dispozícii oveľa viac prameňov a oveľa väčší objem bežne dostupných materiálov ako pri štúdiu ktorýchkoľvek iných období. Množstvo publikovaného materiálov, ktoré pochádzajú z úradných zdrojov je teraz oveľa väčšie, ako to bolo dokonca pred 25 rokmi. Dnes máme prístup k oveľa väčšiemu množstvu audio a video záznamov, novín, písomných dokumentov, súkromných písomností významných osobností 20. storočia, denníkov a memoárov ľudí, ktorí sa nachádzali v centre historického diania. Vďaka výraznému skvalitneniu lekárskej starostlivosti dnes ešte stále žije dosť starších ľudí, ktorí môžu poskytnúť svoje svedectvá (dokonca i o udalostiach zo začiatku storočia) historikovi zaoberajúcemu sa zbieraním výpovedí priamych svedkov historických udalostí. Starších ľudí môže osloviť i stredoškolský študent, ktorý má o dejepis hlbší záujem.

V súčasnosti existuje tiež oveľa viac materiálov, ktoré sú bežne prístupné v archívoch. Ako sa tieto materiály postupne sprístupňujú širokej verejnosti, často sa stáva, že noviny a iné spravodajské médiá uvádzajú stručný prehľad najdôležitejších dokumentov, čím ich ďalej rozširujú. Takýto materiál poskytuje nielen hlbší pohľad do názorového rámca a politiky vlády v danom období, ale aj pohľad na to, čo daná vláda považovala za vhodné uchovať pre ďalšie generácie, keďže súčasná administratíva produkuje také obrovské množstvá papiera, že v štátnych archívoch je možné uchovať iba ich vybraný zlomok. V tomto ohľade, vzbudil veľký záujem nielen v radoch historikov, ale aj v širokej verejnosti obsah úradných dokumentov, ktoré archivovali jednotlivé ministerstvá v krajinách bývalého komunistického bloku.

Kapitoly 15-17 obsahujú niekoľko krátkych návodov, ako postupovať pri hodnotení vzdelávacieho prínosu prameňov. Tieto návody hovoria aj o problémoch, s ktorými sa môžu učitelia a študenti stretnúť pri práci s niektorými prameňmi, ale aj o tom, ako majú študenti postupovať pri svojom vlastnom výskumnom projekte, kde budú s takýmto materiálom pracovať.

### **Rozhovory s priamymi svedkami udalostí – oral history**

Jedným z hlavných úspechov ústne podávanej histórie je, že pomohla rekonštruovať naše moderné dejiny spoločnosti, a najmä dejiny skupín a národov, ktoré či už štát, spoločnosť, alebo historici vytlačali do úzadia. Dejiny žien sa do veľkej miery opierali o ústne podávané svedectvá, často kvôli relatívnemu nedostatku úradných informácií týkajúcich sa žien, keďže neboli oficiálne uznávané za živiteľky alebo hlavy rodín. Ústne podávaná história sa ukazuje ako veľmi užitočný prostriedok najmä pri štúdiu generačnej sociálnej zmeny, napríklad v štúdiách, ako rôzne generácie prežívajú svoje detstvo, ako vnímajú príslušnosť k istej spoločenskej triede, aké skúsenosti majú s kriminalitou, štúdie o dostupnosti vzdelania alebo práce alebo o postupe rôznych ľudí na spoločenskom rebríčku. Táto kapitola sa tiež zaoberá aj niektorými problémami, s ktorými sa môžu študenti stretnúť pri zbieraní vlastného ústne podávaného dôkazového materiálu. Rozoberáme aj niektoré metodologické problémy spojené s interpretáciou tohto materiálu.

## Používanie súčasných písomných prameňov

Písomný prameň stále zostáva pre historika hlavným zdrojom dôkazového materiálu. Bez písomných záznamov jednotlivých postáv, ktoré boli zainteresované na ktorejkoľvek historickej udalosti by sme nemohli pochopiť ich pocity, ich motívy, ich zámery ale ani ich vlastné vnímanie pocitov, motívov a zámerov iných ľudí. Toto sa týka rovnako obyčajných ľudí ako politických vodcov, generálov alebo ich poradcov. Zároveň existuje jednoznačný rozdiel medzi – na jednej strane súkromným denníkom a inými dokumentmi, ktorých autor nikdy nečakal, že ich budú čítať aj iní ľudia – a na druhej strane tými dokumentmi, ktoré boli napísané pre verejnosť. Úlohou pre historika (resp. študenta, pracujúceho ako historik) je: analyzovať tento dokument a zaradiť ho do kontextu, to znamená, zistiť, prečo bol dokument napísaný, akému účelu slúžil, kto mal k nemu prístup atď. Potom dokument treba analyzovať a interpretovať: čo hovorí, aké je jeho poslanstvo a čo je z neho vynechané. Historik musí potom overiť jeho platnosť vo svetle iných dokumentov: súhlasia s ním alebo mu protirečia iné dokumenty?

Študenti musia pochopiť uvedený proces a azda najlepším spôsobom, ako ho pochopiť je, keď si to sami vyskúšajú. Táto kapitola obsahuje niekoľko príkladov takéhoto prístupu k aktívnemu štúdiu.

## Televízia ako prameň

Televízne archívy obsahujú nepreberné množstvo dôkazového materiálu na štúdium európskych dejín 20. storočia, najmä po roku 1945. Významné televízne spoločnosti po celej Európe oslavovali koniec tisícročia programami a seriálmi, ktoré si pripomínali uplynulé storočie ako celok, ale aj jednotlivé udalosti, ktoré ho formovali. Televízia je okrem archívneho spravodajského materiálu, programov o vtedajšom dianí a dokumentárnych filmov tiež dôkazovým materiálom o verejnej mienke, o tom, ako sa spoločnosť charakterizovala v danom období a ako hodnotila svoje vlastné postavenie. Zároveň platí, že ako pri ktoromkoľvek inom prameni sa dôkazový materiál vyberá na iné účely a nie na výklad dejín. Študenti musia pochopiť procesy, ktorými tieto informácie vyberá, ak chcú používať televíziu ako dôkazový materiál týkajúci sa dejín 20. storočia. Táto kapitola obsahuje príklady, ako sa dá archivovaný televízny spravodajský materiál použiť na hodinách dejepisu. Ukazuje tiež aj výhody a nevýhody používania televíznych dokumentárnych seriálov, ako napr. *Svet vo vojne* (The World at War) alebo *Storočie ľudí* (People's century). Oba seriály odvysielali aj mnohé európske televízne spoločnosti a často ich používajú aj učitelia dejepisu.

Tretia časť sa končí krátkym návodom na to, ako hodnotiť kvalitu učebníc dejepisu a nových informačných technológií. V každom prípade návod skúma na čo sa zamerať pri hodnotení obsahu, výchovno-vzdelávacieho prínosu, ako aj toho, či sa dané materiály dajú ľahko používať.

## KAPITOLA 15

### ROZHOVORY S PRIAMymi SVEDKAMI UDALOSTÍ

---

#### Súvislosti

História v ústnom podaní sa bežne používala ako prostriedok na zbieranie vedomostí o minulosti a na zbieranie dôkazového materiálu až do začiatku 19. storočia. Francúzsky historik Michelet sa napríklad odvoláva na „živé dokumenty“ ako prameň pre svoju históriu Francúzskej revolúcie,<sup>26</sup> kde argumentuje tým, že takýto postup je nevyhnutný, aby tak vyvážil oficiálne pramene a dokumenty. Koncom 19. storočia sa však ústne podávaná história dostáva do nemilosti, keď sa dominantnou teóriou stáva, rankeovský náhľad na históriu ako vednú disciplínu ktorý kladie dôraz na politické dejiny, rozprávanie (resp. výklad) a na používanie písomných dokumentov ako primárnych dôkazových materiálov.<sup>27</sup>

Približne v rovnakom období si nehistorici začali uvedomovať potenciálny prínos rozhovorov s ľuďmi, ktorí priamo zažili konkrétne historické udalosti. Zisťovali i nich, čo konkrétne prežili, ako chápu to, čo sa stalo a v čom vidia príčiny daných udalostí. Novinári začali používať rozhovor ako pracovnú metódu a postupne spisovali „výpovede priamych svedkov“, ktorí zažili významné udalosti od polovice 19. storočia. Začiatkom 20. storočia bádatelia zaoberajúci sa vývojom spoločnosti, sociálnymi reformami, životnými a pracovnými podmienkami obyčajných ľudí začali prostredníctvom rozhovorov zbierať najrozmanitejší dôkazový materiál. Ústne podávaná história sa však, až na niekoľko výnimiek, začala znova objavovať ako prínosný a legitímny zdroj historického dôkazového materiálu až v období po roku 1945. Toto čiastočne odráža rastúci záujem o sociálne, hospodárske a kultúrne dejiny a čiastočne aj sprievodnú zmenu vo vnímaní toho, čo tvorí podstatu histórie ako vednej disciplíny. Od 60. rokov sme napríklad svedkami objavovania sa štúdií o detstve, školstve, smrti, psychických poruchách, medicíne, rodine, hygiene a pohlaví. Sú to témy, ktoré historici predtým nepovažovali za dôležité, ba dokonca sa o nich vyjadrovali, že s históriou nemajú nič spoločné.

Fakt, že sa ústne podávaná história znova objavila odráža aj rastúci záujem o to, čo sa začalo nazývať „história zdola“: historické svedectvo obyčajných ľudí, najmä tých, na ktorých životné skúsenosti alebo názory sa v historických záznamoch zabúdalo, ako napr. obyčajný vojak, ženy z robotníckej triedy, pôvodné obyvateľstvo, kultúrne, etnické a náboženské skupiny. Aby historici mohli študovať život obyčajných ľudí, musia pracovať s pestrou paletou prameňov, ako sú napr. listy, fotografie, novinové archívy, ústne svedectvá zozbierané bádateľmi a oficiálnymi výskumnými skupinami, ako aj s osobnými spomienkami jednotlivcov.

Za posledných päťdesiat rokov sa ústne podávaná história vyvinula na samostatný odbor, ktorý má svoj vlastný časopis a vlastné databázy a vnútorne sa člení na niekoľko špecializovaných oblastí, z ktorých niektoré, ako napr. história žien, černošská história a dejiny kultúry podnietili prácu na väčších projektoch ústne podávanej histórie. Mnohé múzeá dnes majú archívy ústne podávanej histórie. Existujú CD-ROMy so zbierkami výpovedí svedkov, ktoré sa zaoberajú rôznymi aspektmi spoločenského života. Tieto materiály sú už dnes k dispozícii v niekoľkých jazykových mutáciách. Existujú tiež audiovizuálne archívy ústne podaných svedectiev, ktoré spravujú univerzity alebo rozhlasové a televízne spoločnosti. Nakoniec aj mnohé z menších, ktorých história sa predtým ignorovala, iniciovali svoje vlastné projekty ústne

---

<sup>26</sup> Jules Michelet, *Histoire de la Révolution française*, Chicago, vydanie z r. 1967.

<sup>27</sup> Leopold von Ranke (1795-1886).

podávanej histórie. Zatiaľ čo zmeny v disciplíne podnietili rast profesionálnej ústne podávanej histórie, treba tiež oceniť, že vynález prenosného kazetového magnetofónu sa stal tiež významným stimulom na zbieranie výpovedí očitých svedkov.

Avšak napriek rozvoju ústne podávanej histórie, mnohí historici ešte stále vyjadrujú pochybnosti nad platnosťou a dôveryhodnosťou ústne podaného dôkazového materiálu v porovnaní s dôkazovým materiálom, ktorý je k dispozícii prostredníctvom analýzy dokumentov. Nie je to len kvôli ich obave nad spoľahlivosťou ľudskej pamäte a kvôli problémom, ktoré sa môžu vyskytnúť pri používaní nepotvrdeného dôkazového materiálu alebo materiálu z druhej ruky. Dokumenty, najmä archivované úradné dokumenty, sa hodnotia nielen pre ich obsah, ale najmä preto, že sú súčasťou istého väčšieho súboru. Dajú sa preto porovnávať s inými dokumentmi, čo je pre historika prostriedok na overenie autenticity každého z nich. V prvom rade však ich vzájomným porovnávaním získa širší kontext na interpretáciu významu skúmaného dokumentu. Úradný dokument často odkazuje čitateľa na predchádzajúce dokumenty, čím sa dá stanoviť chronológia, ktorá načrtáva postupnosť v rozhodovacom a myšlienkovom procese.

Každý historik zaoberajúci sa modernými dejinami musí čoraz viac vychádzať z iných prameňov ako písomných dokumentov. Je to čiastočne preto, lebo väčšina vlád sa snaží svoje rozhodnutia a politiku uchovať v tajnosti, a preto umožňuje prístup verejnosti k dôležitým dokumentom až oveľa neskôr (v mnohých prípadoch až po dvadsiatichtich až tridsiatich rokoch). Dokonca aj potom môžu zostať isté veľmi citlivé dokumenty tajné. Ale historici zaoberajúci sa modernými dejinami musia nahrádzať písomné pramene inými typmi prameňov aj preto, lebo dochádza k čoraz väčšiemu používaniu komunikačných technológií. Historici dnes zisťujú, že dokument, ktorý študujú neodkazuje svojho čitateľa na iné písomné dokumenty, ale na telefonické rozhovory alebo elektronickú poštu, z ktorých záznamy neexistujú. V takýchto prípadoch musia potom využiť pramene, ako sú rozhovory s ľuďmi, ktorí vytvorili tieto dokumenty, alebo boli ich adresátmi.

### Čo je ústne podávaná história?

Ústne podávaná história je záznam a analýza hovoreného svedectva o minulosti. Má viacero podôb a môže sa zameriavať na:

- spoločné vedomosti o minulosti, ktoré prechádzajú z generácie na generáciu (ľudová slovesnosť – ústne tradície);
- rozprávanie o udalostiach zo života človeka, ktoré ovplyvňovali jeho život a dali mu určitý význam (ústna biografia);
- osobné spomienky človeka na isté udalosti, otázky alebo skúsenosti, ktoré prežili v istom úseku svojho života;
- ústne výpovede očitých svedkov, nahrávané v priebehu alebo hneď po udalosti.

Ústne podávaná história sa zvyčajne používa na dva účely. Prvým účelom je rekonštruovať minulosť: zistiť, aké to bolo byť obyčajným vojakom v zákopoch, alebo utečencom prechádzajúcim Európou v roku 1945 alebo zistiť, aké zmeny v živote mladej matky priniesla antikoncepcia. Druhým účelom je snaha porozumieť tomu, ako ľudia interpretujú minulosť. Ústne pramene nám hovoria nielen o tom, čo ľudia robili, čo videli, a čo sa im stalo, ale tiež nám porozprávajú aj o tom, čo si v danom čase mysleli a čo cítili. Hovoria aj o tom, či verili v to, ako konali a prečo, čo si mysleli, že robili iní ľudia a prečo, čo chceli urobiť. Hovoria aj o tom, a to je nesmierne dôležité, aký *dnes* majú názor na svoje konanie v minulosti.

## Ústne podávaná história vo vyučovaní dejepisu<sup>28</sup>

Je dôležité znova zdôrazniť, že ústne podávaná história sa týka nahrávania a analýzy ústneho dôkazového materiálu. Učitelia dejepisu sa často nazdávajú, že ústne podávaná história je najmä proces, v ktorom zadajú svojim študentom úlohy, aby urobili rozhovor s istými ľuďmi (zvyčajne rodičmi, starými rodičmi, susedmi alebo významnými osobnosťami v mieste svojho bydliska) na tému konkrétnej historickej udalosti alebo životnej skúsenosti. V tomto smere sa ústne podávaná história chápe ako užitočný avšak len doplnkový prvok vo vyučovaní dejepisu, ktorý sa často obmedzuje iba na sociálne dejiny alebo dokonca iba na regionálne dejiny.

Uvedená definícia nám pripomína, že študenti *pracujú* s ústne podávanou históriou aj pri analýze ústneho dôkazového materiálu. V čoraz väčšom počte európskych krajín je dnes dobrý prístup k ústnym svedectvám, ktoré sa týkajú rôznych rozmerov spoločenského života a konkrétnych historických udalostí. Svedectvá sú nahrané na audiokazetách, ktoré boli pôvodne spracované pre rozhlasové vysielenie, alebo na videokazetách z televíznych dokumentárnych filmov. Niektoré katedry univerzít, ktoré sa špecializujú na zbieranie ústnej slovesnosti a ústne podávanej histórie, publikovali materiál zo svojich archívov. V niektorých prípadoch vytvorili CD-ROMy, čo študentovi umožňuje nielen čítať prepisy alebo výňatky z prepisov rozhovorov, ale ich aj počúvať a prehliadať si fotografie osôb, ktoré rozhovory poskytli, spolu s fotografiami udalostí, o ktorých rozprávajú. Z času na čas tiež niektoré organizácie začínajú pracovať na projektoch na zbieranie ústnych svedectiev, ktoré neskôr publikujú, často práve v čase výročia danej historickej udalosti. A napokon, celý rad internetových webových stránok, ktoré sme vymenovali v kapitole 12 tejto príručky, tiež obsahuje ústne svedectvá, z ktorých niektoré sa dajú počúvať, ale aj čítať. Paleta tém je dosť obmedzená, existuje však dobrý materiál zo západného frontu z prvej svetovej vojny, z domáceho frontu z druhej svetovej vojny alebo materiál týkajúci sa veľkej hospodárskej krízy z medzivojnového obdobia.

Ako sme videli v iných kapitolách tejto príručky, analýza iných historických prameňov, ako sú fotografie, karikatúry, televízia, film a internetové webové stránky si vyžaduje:

- také pracovné postupy kritickej analýzy a interpretácie, ktoré historik bežne používa pri hodnotení akéhokoľvek typu dôkazového materiálu;
- vedomosti a celkové chápanie problematiky, čo pomôže zasadiť daný dôkazový materiál do historického kontextu;
- možnosť overiť autentickosť a dôveryhodnosť dôkazového materiálu pomocou iných prameňov, s ktorými ho porovnáme;
- rozumieť procesom, akými analyzovaný prameň vznikol.

Ani analýza ústne podávanej histórie nie je žiadnou výnimkou. Ak berieme do úvahy množstvo ústnych svedectiev, ktoré máme k dispozícii z dejín 20. storočia, a najmä z obdobia posledných štyroch desaťročí, je nevyhnutné, aby sa študent dozvedel, akými procesmi vzniká ústne svedectvo a aby vedel správne používať analytické a interpretačné pracovné postupy pri hodnotení materiálu, ktorý zozbieral profesionálny historik, študent alebo niekto iný.

Zbieranie ústnych výpovedí očitých svedkov a analýza ústnych svedectiev je veľmi hodnotným výchovno-vzdelávacím prostriedkom z viacerých dôvodov:

- študentovi poskytuje možnosť oboznámiť sa s tým, čo prežívali a čo si mysleli obyčajní ľudia;
- ponúka veľmi bohatú a pestrú paletu názorov na naše moderné dejiny, čo môže výborne dopĺňať kosť učebnicového textu a častokrát nesie nádych bezprostredného zážitku, ktorý študent nemôže získať z výpovede z druhej ruky o tom, čo sa odohralo v minulosti;
- študentom poskytuje informácie o ľuďoch a skupinách, ktoré učebnice zväčša opomínajú;

<sup>28</sup> Táto časť vychádza čiastočne z materiálov, ktoré pripravil Phil Ingram pre metodický materiál „Teaching 20<sup>th</sup> century women’s history“, Ruth Tudor, op. cit.

- môže poslúžiť na dobrú kontrolu dôkazového materiálu z iných zdrojov (najmä, ak ide o masmédiá);
- môže účinne vyvážiť to, ako sa historici pozerajú na udalosti a ako ich interpretujú (to znamená, že môže ukázať ako ľudia v skutočnosti prežívali konkrétnu udalosť);
- ústne podávaná história, najmä vo forme osobných spomienok dnes žijúcich ľudí, ktorí retrospektívne hodnotia 20. storočie, môže byť pre študenta často dobrým prostriedkom na skúmanie pojmov historická kontinuita a zmena a ďalšou prácu s nimi;
- študenti, ktorí skúmajú ústne svedectvá musia vedieť používať rovnaké princípy a analytické procesy, aké by použili pri práci s akýmkoľvek iným typom dôkazového materiálu (výber, preverovanie a kontrola pravdivosti, hľadanie neobjektívnych prvkov a deformácií, práca s protirečivými a neúplnými výpoveďami).

Študenti, ktorí sami zbierajú ústne svedectvá prostredníctvom rozhovorov majú možnosť:

- ďalej rozvíjať svoje výskumné a bádateľské pracovné postupy, a najmä tie, pri ktorých sú nútení formulovať sériu kompetentných otázok;
- cvičiť si svoje komunikačné zručnosti (študenti sa učia ako prekonať zábrany pri rozhovore s neznámym človekom a ako s ním nenútené komunikovať, ako zabezpečiť, aby sa tento človek cítil pohodlne a nebol nervózny, ako ho pozorne počúvať a ako sa od neho dozvedieť čo najviac informácií);
- učiť sa empaticky hodnotiť situáciu ľudí z iných generácií, iného prostredia ako aj inými názormi, životnými osudmi a postojmi;
- učiť sa triediť dôkazový materiál, hodnotiť dôležitosť a presnosť informácií a na ich základe vytvoriť príbeh alebo chronológiu alebo formulovať závery o tom, čo sa stalo a prečo;
- cvičiť si svoje schopnosti vytvárať presvedčivé a dôveryhodné záznamy ústnych svedectiev a potom ich použiť pri výklade toho, čo z výpovedí vyplynulo.

### Čo by mali študenti vedieť o ústne podávanej histórii

Študenti si musia uvedomiť, že historik alebo študent histórie nemá žiadny vplyv na väčšinu historických prameňov. On ich môže iba interpretovať. Avšak ktokoľvek, kto zbiera ústne svedectvá a výpovede očitých svedkov (historik, študent histórie, vedecký pracovník, úradník, novinár alebo redaktor elektronických médií) hrá aktívnu rolu pri zostavovaní tohto dôkazového materiálu. To, čo sa dostane do historického záznamu vo veľkej miere závisí na tom, aké otázky kladieme, akým sa vyhýbame, na osobnom vzťahu medzi človekom, ktorý kladie otázky a človekom, ktorý na ne odpovedá, ale aj na konečnej úprave rozhovoru ešte pred jeho zverejnením. Preto je dôležité, aby študent pri hodnotení ústneho svedectva tiež preskúmal proces, ktorým sa tento materiál zozbieral. Študent si môže položiť niekoľko otázok. Napríklad: Je táto otázka zámerne položená tak, aby k niečomu smerovala, alebo je neutrálna? O čom rozprával svedok pred tým, než dostal túto otázku? Je uvedená odpoveď úplná, alebo ide o jej upravenú verziu, alebo je to len výňatok z dlhšej odpovede? Ako to vieme určiť? Môžeme overiť pravdivosť jednotlivých odpovedí pomocou iných dôležitých dôkazových materiálov z iných prameňov? Atd.

Rovnako dôležité je, aby si študenti uvedomili, že ľudská pamäť, ani pozorovacie schopnosti jednotlivcov nie sú dokonalé. To, že sa niekto zúčastnil na konkrétnej historickej udalosti neznamená, že jeho výpoveď musí byť správna a autentická. (Študentom stačí ako príklad uviesť protirečivé výpovede svedkov pri vyšetrovaní väčšiny trestných činov, ktoré sa dostanú pred súd.) Historici často vyjadrujú obavy nad prípadnými problémami, ktoré sa môžu objaviť pri opieraní sa o spomienky ľudí na jednotlivé udalosti, ktoré sa stali pred mnohými rokmi. Hoci je vedecký výskum ľudskej pamäte ešte stále iba vo svojom počiatočnom štádiu, z doterajších výskumov vyplýva, že dlhodobá pamäť u starších ľudí je oveľa presnejšia a trvalejšia, než strednodobá a krátkodobá pamäť. Avšak pri hodnotení ústnych svedectiev sa

okrem iného môžeme stretnúť aj s problémom selektívnej amnézie, teda s tým, že ľudia si niektoré udalosti pamätajú nesprávne, a to nie preto, že by chceli na ne zabudnúť alebo zavádzať výskumného pracovníka, ale preto, lebo si podvedome pamätajú len tie udalosti a javy, ktoré spadajú do ich názorového a postojuvého rámca (viď **Tabuľku 1**). Na druhej strane sa však nesmieme domnievať, že písomné dokumenty a iné pramene nepodliehajú tým istým problémom. Dokumenty tiež nevznikajú ihneď, ako sa niečo udeje, alebo ako sa o niečom rozhodne. Verejní činitelia, ktorí vytvárajú takéto dokumenty (ako to často odhaľujú politické škandály a vyšetrovania) nie sú v žiadnom prípade imúnni voči snahám prepisovať dejiny.

### **Tabuľka 1: Udalosť, ktorú si svedkovia nesprávne pamätali**

Taliansky historik Alessandro Portelli zistil, že ústne svedectvá rôznych robotníkov z priemyselného mesta Terni na severe krajiny, v prípade vraždy Luigiho Trastulliho, 21-ročného oceliarskeho robotníka, ktorého zavraždila polícia, vykazovali nezrovnalosti v otázke dátumu jeho smrti. Niektorí uviedli, že zomrel v roku 1949 (čo je správny dátum), iní zas uviedli, že to bolo v roku 1953, čo by sa časovo zhodovalo s masovým priemyselným štrajkom v tomto meste. Portelli vyvodil z toho záver, že robotníci, ktorí datovali Trastulliho smrť do roku 1953, urobili tak preto, lebo sa im zdalo, že ich kolega určite zomrel za dobrú vec, v ktorú sami verili.

Tretím bodom, ktorý sa týka tejto témy je, že pamäť nie je iba pasívnym úložiskom faktov. Keď ľudia bádateľovi poskytujú svoje osobné spomienky na svoje životné skúsenosti neponúkajú iba výpoveď očitého svedka – i keď s určitými nezrovnalosťami, nepresnosťami a chybami. Snažia sa pochopiť zmysel minulosti a svojmu životu sa snažia dať istý tvar a formu. Inými slovami sa snažia vytvoriť svoju osobnú historiografiu, kde svoje životné skúsenosti logicky usporiadajú, vysvetlia a zostavia z nich rozprávanie určené pre bádateľa. To, čo svedkovia do svojho rozprávania zaradia a čo vynechajú, nie je len výsledkom zabúdania; je to tiež výsledkom procesu vedomej selekcie. Je preto dôležité, aby si študenti pri práci s ústnymi svedectvami kládli rovnaké typy otázok, ktoré používajú pri práci s inými druhmi dôkazového materiálu. Študent si okrem toho, že zhodnotí svedkovu výpoveď musí položiť aj nasledovné otázky:

- Kto hovorí o svojich životných skúsenostiach?
- Čo vo svojej výpovedi uvádzajú? Sú to ich vlastné postrehy o tom, čo sa stalo a prečo sa to stalo? Sú ich odpovede nesúvislé? Sú to navzájom nesúvisiace reakcie na každú otázku, alebo sa svedkovia snažia vyrozprávať istý príbeh? Odbočujú niekedy od témy? Snažia sa ospravedlniť sami seba a svoje činy? Snažia sa ospravedlniť činy niekoho iného? Skladajú sa ich odpovede väčšinou z menších príhod?
- Snažia sa odpovedať na otázky vážne? Dá sa spozorovať, že odpovede na niektoré otázky im nie sú príjemné? Sú pri svojich odpovediach zdržanliví? Vyjadrujú sa pred mikrofónom alebo televíznou kamerou len veľmi úsečne?
- Aké teórie alebo hypotézy sa snažia predkladať?
- Dajú sa vo výpovediach nájsť neobjektívne informácie alebo predsudky?
- Dajú sa nejakým spôsobom nezávisle overiť ich odpovede?

## Niekoľko nápadov ako používať ústne svedectvá pri vyučovaní dejepisu

### Témy a námety

Sociálne a hospodárske dejiny sa môžu mnohým študentom histórie zdať dosť nezaujímavou témou, ak sa zameriavajú hlavne na politiku, na problémy spoločnosti a úhrnné štatistiky. Ľuďmi sa zaoberajú viac z abstraktného hľadiska, než z hľadiska ich každodenných životných skúseností. Ľudia sa pri takomto štýle vyučovania dejepisu často chápu ako „jeden z problémov, ktorý musí vláda riešiť“.<sup>29</sup> Historici sociálnych a spoločenských dejín s výhodou historického nadhľadu vynášajú implicitné aj explicitné súdy, často z určitého politického alebo ideologického hľadiska a častokrát preto, aby dali poznatky o minulosti do súvisu so súčasnými problémami a otázkami. Ale realita býva častokrát o niečo komplikovanejšia a spletitejšia a práve ústne svedectvá môžu pomôcť pri rekonštrukcii názorovej rôznorodosti, aká existovala v čase, keď sa odohrali dané udalosti. Toto sa týka nielen sociálnych a hospodárskych dejín, ale rovnako aj politických dejín (pozri **Tabuľku 2**)

### **Tabuľka 2: Historická realita je zložitá a mnohostranná**

Historické záznamy týkajúce sa evakuácie britských a francúzskych jednotiek z pobrežia v okolí Dunkerque v lete v roku 1940 ukazujú, že pri tejto operácii padlo 68 000 vojakov, takmer 340 000 ich bolo evakuovaných a ďalej že bolo potopených 240 malých vojenských plavidiel a 120 000 vojenských vozidiel a 2 300 zbraní bolo opustených. Mnohí historici väčšinou pri písaní o Dunkerque spomínajú neúprosne bombardovanie a ostreľovanie pobrežia, najmä nemeckou Luftwaffe. Ale z výpovedí očitých svedkov z radov vojakov na pobreží vyplýva, že intenzita bombardovania sa podstatne líšila podľa toho, v akom sektore sa nachádzali.

Väčšina diachronických tém, ktoré sme načrtli v úvode ku kapitole 1 (to sú tie, ktoré sa zameriavajú na niektoré aspekty historického vývoja v rámci dlhšieho časového úseku) sa dobre hodí na metodický postup, ktorý využíva aj prácu s ústnym svedectvom. Napríklad:

- Ako sa zmenil domáci a pracovný život ľudí v dôsledku technického pokroku?
- Ako sa zmenil život rodiny v priebehu uplynulého storočia?
- Ako sa zmenila úloha muža a ženy v rodine (resp. úloha rodičov)?
- Ako sa zmenilo sexuálne správanie a sexuálne mravy? Aký bol postoj spoločnosti voči slobodným matkám pred päťdesiatimi alebo šesťdesiatimi rokmi? Akú zmenu prinieslo používanie antikoncepcie?
- Ako sa zmenilo vnímanie detstva a dospievania?
- Ako sa v priebehu uplynulého storočia menili bytové podmienky?
- Aký účinok mal rast a vývoj mestských oblastí na život ľudí v meste a vo vidieckych oblastiach?
- Ako sa menili pracovné podmienky v rôznych profesiách v sledovanom období (úpadok niektorých povolání a priemyselných odvetví, vznik nových profesií, nárast mechanizácie a automatizácie atď.)?
- Ako sa menili vzťahy medzi generáciami?
- Ako sa zmenila rekreácia, kultúrne záujmy a trávenie voľného času?
- Akým spôsobom ovplyvnila doprava a komunikácie život ľudí?
- Akým spôsobom ovplyvnili zmeny v medicíne život ľudí?

<sup>29</sup> E. P. Thompson, „History from below“, *the Times Literary Supplement*, 7. apríl 1966.



- Ako sa zmenili naše názory (napr. názory na náboženstvo a vieru, zločin a trest, chudobu a sociálne zabezpečenie, školstvo, umenie, módu, úlohy a funkcie štátu, ako aj názory na občana, príslušnosť k národu a patriotizmus atď.)?

Ústne svedectvá okrem toho, že poskytujú dobrý dôkazový materiál a hlboký ponor do problematiky sú užitočné aj z hľadiska skúmania kontinuity a zmeny. Študentovi môžu ukázať aké to bolo priamo prežiť niektoré významné udalosti a dianie v 20. storočí: napríklad, ako ľudia prežívali totálnu vojnu, okupáciu a oslobodenie, čo znamená byť utečencom, prisťahovalcom alebo emigrantom, aké je to presťahovať sa z vidieka do mesta, aké je to začínať po skončení vojny od nuly alebo ako ľudia prežívajú koniec totalitného alebo diktátorského režimu atď. Aj tu ústne svedectvá nielenže pomáhajú študentovi rekonštruovať, aké to bolo kedysi, ale pomáha im aj pochybovať o svojich vlastných názoroch a tézach a v niektorých prípadoch o tých názoroch a tézach, ktoré vytvárajú masmédiá, autori učebníc a samozrejme aj učitelia dejepisu.

### **Niekoľko metodických postupov**

Táto a nasledovná časť sa zaoberá hlavne tým, ako zapojiť študentov do projektov zameraných na zbieranie ústnych svedectiev. Takáto činnosť môže byť časovo náročná a často si vyžaduje aj materiálne vybavenie, ktorého býva nedostatok, ako napr. magnetofóny, kazety a zariadenia na prepis a uchovávanie rozhovorov. Pre mnohých učiteľov dejepisu, už aj tak zápasiacich s predimenzovanými učebnými osnovami, možno budú musieť zostať v rovine doplnkového materiálu. Je dobré však ešte raz pripomenúť, že žijeme v období, v ktorom historici a vedeckí pracovníci, novinári a redaktori, rôzne ministerstvá, múzeá, archívy a organizácie na výskum verejnej mienky zozbierali veľké množstvo ústnych svedectiev. Väčšina toho, čo sa dosiaľ zozbieralo je v dnešnej dobe prístupné v tej či onej forme, sa dá dobre zaradiť do učebníc, multimedialných vzdelávacích prameňov a materiálov, ktoré zostávajú jednotliví učitelia.

Väčšina školských projektov na zbieranie ústnych svedectiev sa zo zrejmych dôvodov uskutočňuje v bezprostrednom okolí školy a často sa zameriavajú na regionálne dejiny. Rozhovory s obyvateľmi mesta či dediny o zmenách, ktoré vo svojom okolí zažili, môžu priniesť oveľa lepší výsledok, ak mladí bádatelia osviežia pamäť ľuďom, s ktorými chcú urobiť rozhovor. Na to môžu použiť fotografiu alebo pohľadnicu hlavnej ulice, poľnohospodárskej usadlosti, továrne, významného miesta v danej lokalite, alebo fotografiu miestnych obyvateľov. V tomto smere môžu byť užitočné aj mapy a ukážky z miestnych dokumentov, kópie článkov zo starých novín, kde sa píše o významných miestnych udalostiach. Tento metodický postup sa dá dobre využiť pri sledovaní kontinuity a zmeny v rámci danej komunity ako celku, alebo v rámci jej istej časti, alebo sa dá využiť ako prostriedok na uskutočnenie podrobnej štúdie danej komunity v danom čase.

Ľudia však môžu ponúknuť oveľa viac než svoje spomienky na život vo svojom okolí. Prežili a boli svedkami významných udalostí, ktoré sa spomínajú aj v učebniciach dejepisu. V niektorých prípadoch boli na udalostiach sami priamo zainteresovaní, a v niektorých prípadoch ich život navždy zmenilo to, čo sa odohralo. Títo ľudia majú na vec svoj vlastný názor, ktorý sa dá porovnať s tými názormi a postojmi, ktoré sú zastúpené v učebniciach alebo rozhlasových a televíznych dokumentoch. Jednou z možností je začať s interpretáciou, ktorú ponúka učebnica, rozhlasový alebo televízny program a potom zistiť, ako si na danú vec pamätajú miestni ľudia a či sa ich spomienky a interpretácie danej udalosti zhodujú s verziou, ktorú ponúka učebnica alebo dokumentárny program. Hlavným cieľom nie je pochybovať o platnosti autorovej alebo redaktorovej verzie. Hodnotenie má skôr študentom ukázať, aká zložitá je daná problematika a do akej miery sa objavuje konsenzus alebo rôznorodosť názorov, čo mohlo existovať už v čase, keď sa udalosť odohrala.

Pri používaní tohto postupu existuje aj niekoľko variácií. Jedným variantom je uskutočniť voľné rozhovory, v ktorých budú jednotlivci rozprávať o dôležitých udalostiach, ktoré vo svojom živote prežili a ako na ne reagovali vtedy, ale aj ako reagujú na ne teraz, s odstupom času. Ďalším variantom je uskutočniť rozhovory, kde každý jeho účastník zmapuje svoju rodinu v rámci 20. storočia, napr. odkiaľ pochádzali, ako sa živili ich starí rodičia, rodičia a potomci, kde bývali, ako sa menil ich život, ako ovplyvnili ich život vojny, vojenská okupácia, hospodárska kríza, meniaci sa životná úroveň atď.

Tretím variantom tohto metodického postupu je, že študenti zozbierajú dôkazový materiál o tom, ako masmédiá zobrazujú isté obdobie alebo desaťročie v 20. storočí (napr. v seriáli o dejinách, v dokumentárnych, dramatických a zábavných programoch), čo následne doplnia rozhovormi s generáciou, ktorá žila v danom období.

Ešte jedným variantom spomínaného metodického postupu je opýtať sa ľudí, čo robili v tom čase a ako reagovali, keď sa prvýkrát dozvedeli o dianí, ktoré sa ukázalo ako závažné. Klasickým príkladom takéhoto prístupu je atentát na prezidenta Johna Kennedyho. Často sa tvrdí, že ľudia, ktorí boli v tom čase už dospelí, alebo vtedy dospievali, si živo pamätajú, čo vtedy robili, ako reagovali, ako sa obávali o budúcnosť. Existujú ešte aj iné udalosti v európskych dejinách 20. storočia, ktoré dokážu takto rozprúdiť vlny spomienok pre celú generáciu? Ako príklad môžu poslúžiť tieto udalosti:

- Stalinova smrť v roku 1953;
- vstup ruských tankov do Maďarska v roku 1956 a do Československa v roku 1968;
- vypustenie prvej vesmírnej družice Sputnik v roku 1957;
- budovanie Berlínskeho múru v roku 1961;
- Kubánska raketová kríza z roku 1962;
- prvá žena vo vesmíre v roku 1963;
- prvé pristátie na mesiaci v júli 1969;
- Frankova smrť v roku 1975;
- návrat občianskej vlády v Portugalsku v roku 1976;
- pád Berlínskeho múru 9. novembra 1989;
- pokus o prevrat proti Gorbačovovi a jeho reformnej politike 19. augusta 1991.

Historici zaoberajúci sa ústnymi svedectvami často o sebe hovoria, že robia históriu zdola, resp. že pomáhajú odhaľovať históriu neviditeľných (t.j. skupín, ktorých dejiny väčšina historici zväčša ignorujú). Niekedy je preto veľmi lákavé urobiť niečo podobné aj v rámci školského projektu, najmä ak sú tieto „neviditeľné“ skupiny dobre zastúpené medzi študentmi v rámci školy. Toto je pre školy vysoko citlivá záležitosť a musí sa preto dôkladne naplánovať a rozobrať so zástupcami týchto skupín. Jedným zo spôsobov, akým akademickí historici a sociológovia pristupujú k tejto problematike je, že rozbehli spoluprácu na projektoch so samotnou komunitou alebo skupinou. Študenti a členovia danej komunity spolupracujú v oblasti plánovania, zbierania údajov, analýzy a prezentácie svojich zistení. Takáto spolupráca často predstavuje individuálne rozhovory a skupinové diskusie. Tieto skupinové diskusie majú práve slúžiť ako dobrý prostriedok na overovanie faktografických informácií a kontrolu a zostavovanie chronologických prehľadov a uceleného rozprávania. Konečným výsledkom môže byť materiál, ktorý je veľmi užitočný pre študentov, ale aj veľmi cenným záznamom pre komunitu resp. skupinu. Je tiež hodnotným praktickým cvičením pre študentov, kde si vyskúšajú bádateľskú a interpretačnú prácu historika.

V takmer každom projekte ústne podávanej histórie sa študenti môžu eventuálne stretnúť aj s kontroverznými a citlivými otázkami, dokonca i keď nie sú takéto otázky cieľným námetom rozhovorov. Napríklad, v niektorých regiónoch môžu rozhovory o skúsenostiach v zamestnaní oživiť spomienky na negatívne skúsenosti s rasovou, etnickou alebo náboženskou diskrimináciou. V iných krajinách alebo regiónoch môžu rozhovory na tému susedských vzťahov a vzťahov v rámci komunity vyvolať spomienky na kolaboráciu s okupačnými silami alebo na

odboj. V takýchto prípadoch musí učiteľ zvážiť, či potenciálny prínos zbierania ústnych svedectiev vyváži potenciálne konflikty, ktoré sa môžu objaviť. Ak si myslia, že sa tento projekt napriek všetkému oplatí robiť, potom ho treba starostlivo napláňovať a predvídať, v ktorých oblastiach by sa eventuálne mohli objaviť kontroverzné a citlivé otázky a študentov treba náležite poučiť, ako k nim najlepšie pristupovať. Vo výnimočne citlivých otázkach môže byť lepšie, ak sa rozhovory uskutočnia v škole, alebo ak ich vedie učiteľ.

Tiež sa oplatí zvážiť možnú spoluprácu medzi školami v oblasti zbierania ústnych svedectiev. Toto sa dá zorganizovať v rámci jedného regiónu alebo jednej krajiny, v rámci cezhraničnej alebo širšej európskej spolupráce, alebo takýto projekt sa dá zamerať na istú skupinu, ktorá sa usadila v niekoľkých vzájomne susediacich krajinách. Ak sa projekt zameriava na spoločnú tému alebo udalosť, potom poskytuje jedinečnú príležitosť pre všetky zúčastnené strany, aby porovnali spoločné a rozdielne znaky rôznych pohľadov na podobné skúsenosti.

### **Niekoľko rád, ako zorganizovať projekt na zbieranie ústnych svedectiev**

- Preskúmajte všetky dostupné informácie a súvislosti o komunite, skupine, alebo spoločenskej vrstve, s ktorou sa majú urobiť rozhovory. Zistite, aké organizácie, združenia historikov, domovy dôchodcov, alebo dobrovoľnícke organizácie by mohli pomôcť s projektom, alebo by oň mali záujem. Zistite, či sa blížia výročia významných udalostí, ktoré by mohli poslúžiť ako motivácia a východisko pre projekt. Skúste odhadnúť, aký ohlas by mal daný projekt.
- Zaistite, aby študenti mali k dispozícii dostatočné množstvo materiálu, ktoré by mohli preštudovať ešte pred začiatkom projektu. Overte si, či je k dispozícii materiál z iných prameňov, pomocou ktorého možno overiť pravdivosť zozbieraného materiálu.
- Zhodnoťte všetky aspekty materiálov. Ako dlho bude trvať príprava študentov, aký dlhý čas je treba na uskutočnenie rozhovorov, spracovanie informácií, interpretáciu dôkazového materiálu, prezentovanie výsledkov a na zhodnotenie významu celého projektu. Kde sa uskutočnia rozhovory? Ako sa budú nahrávať rozhovory? Vyvážia výsledky projektu náklady naň z hľadiska ľudských a materiálnych zdrojov?
- Sú študenti dostatočne motivovaní k tomu, aby urobili rozhovory na kvalitatívne dostačujúcej úrovni?
- Učitelia často poveria žiakov, aby sami našli svedkov, s ktorými potom urobia rozhovor, avšak niekedy je výhodnejšie, keď svedkov nájde učiteľ sám. Učiteľovi to poskytne priestor, aby mohol ešte v prípravnej fáze projektu zistiť, ako si vybraní svedkovia pamätajú dané udalosti, ako vedia o nich rozprávať, ale aj či sú vôbec ochotní zúčastniť sa projektu. Svedkov tiež treba oboznámiť s cieľmi projektu zbierania ústnych svedectiev, ale aj s tým, ako sa bude ďalej nakladať so zozbieraným materiálom.

Študenti by sa v prípravnej fáze mali podujat' na nasledovné:

- Študenti by si mali preštudovať súvislosti v danej tematike, ktorá má byť predmetom projektu.
- Študenti by si mali niečo naštudovať aj o skupine, z ktorej sú svedkovia vybraní: čo vieme o tom, ako sa táto téma týka ich života? Čo dôležité mohli pravdepodobne vo svojom živote prežiť?
- Študenti si môžu vypočuť aj niekoľko príkladov toho, čo ľudia hovoria o minulosti a pozrieť sa na jeden alebo dva prepisy (resp. výňatky) rozhovoru, aby videli, ako má takýto rozhovor vyzerat'.

Keď je prípravná fáza projektu ukončená, každý študent by si mal pripraviť tri až päť tézových otázok, ktoré budú slúžiť ako základ na rozhovor. (Tieto otázky nie sú totožné s otázkami, ktoré bude študent klásť v priebehu rozhovoru. Skôr predstavujú to, čo by sa študent chcel dozvedieť.) Potom by mala nasledovať fáza prehodnocovania týchto otázok, kde učiteľ

študenta patrične usmerní a odporučí mu, ktorú otázku použiť a ktorú zmeniť. Každá z týchto tézových otázok by mala podnietiť vznik niekoľkých ďalších konkrétnych otázok, a preto bude možno potrebné, aby študent určil ich prioritu a vysvetlil, ako postupoval pri ich výbere. V tejto fáze si študent musí realisticky určiť aj dĺžku trvania rozhovoru.

### Tabuľka 3: Hodnotenie nahrávky alebo prepisu rozhovoru

- Je medzi oboma stranami dobrá spätná väzba?
- Počúva bádateľ, čo hovorí svedok a reaguje na jeho výpoveď?
- Je to dobrý rozhovor? Prečo?
- Ako môže tento rozhovor poslúžiť ako historický dôkazový materiál?
- Ako môžeme zistiť, či sú dané informácie presné?

#### Plán rozhovoru

V nasledujúcej fáze by sa mali zmeniť tézové otázky na konkrétne otázky, ktoré sa môžu použiť v rozhovore. Študenti by mali pri tom mať na pamäti nasledovné:

- Čo budú musieť vedieť o každom svedkovi (napr. kde a kedy sa narodili, súčasné alebo predchádzajúce zamestnanie, čo robili v rôznych fázach svojho života, kde chodili do školy, kde žili v rôznych fázach svojho života atď.).
- Študenti by si mali pripraviť premyslený súbor otázok, aby zabezpečili plynulý priebeh rozhovoru.
- Študenti by mali mať na zreteli, že sa majú vyhýbať tendenčným otázkam a konštatovaniam (napr. „Na to ste sa museli určite nahnevať.“) a nemali by klásť otázky, na ktoré sa dá odpovedať iba „áno“ alebo „nie“.
- Študenti musia klásť jasné a jednoznačné otázky.
- Študenti musia vedieť povzbudiť svojho svedka v rozprávaní, ale zároveň musia vedieť svedka nasmerovať späť k danej problematike, keď odbočí od témy.
- Študenti sa musia naučiť ako začať a ukončiť rozhovor.
- Študenti musia vedieť ako reagovať, keď ich svedok nevie, čo má povedať na konkrétnu otázku, alebo mu vyprchá inšpirácia ešte pred koncom rozhovoru.
- Študenti musia vedieť, či sa dá nejakým spôsobom overiť správnosť a presnosť spomienok svedka.

Je dobré, ak si študenti pri zvažovaní horeuvedených otázok ešte pred začiatkom rozhovoru pripravlia sondovacie otázky a pohotovú napovedanie. Sondovacia otázka je doplňujúca otázka, ktorú kladieme, ak chceme získať viac informácií alebo skontrolovať, či správne chápeme, čo náš svedok povedal. Pohotovú napovedanie je prostriedok, ktorým môžeme preštylizovať otázku, ak sa zdá, že svedok nerozumie, čo sa pýtame, alebo ak mu chceme nejakým spôsobom niečo pripomenúť. Je preto vhodné pripraviť si sondovacie otázky a pohotovú napovedanie pre väčšinu otázok k rozhovoru.

Študenti by si mali pripraviť aj niekoľko kontrolných otázok, ktorými si overia tvrdenia svedka. Niekoľko jednoduchých doplňujúcich otázok môže byť v tomto smere veľmi účinných, napr.: Koľko rokov ste mali v tom čase? Ako ste sa o udalosti do počuli? Zúčastnili ste sa danej udalosti osobne, alebo vám o nej rozprával niekto iný?

### *Priebeh rozhovoru*

Poverte študentov, aby skontrolovali, či magnetofón bezchybne funguje a opýtajte sa, či majú čistú kazetu, prv než začnú nahrávať rozhovor. Ak sa rozhovor nebude elektronicky nahrávať, môže byť dobré, ak budú študenti pracovať vo dvojici, aby sa mohli striedať pri kladení otázok a zapisovaní poznámok.

Pri vedení rozhovoru platia nasledovné zásady:

- Na nahrávanie rozhovoru príd'zte včas, dobre sa pripravte a buďte úctivý.
- Pozorne počúvajte. Nedávajte otázky, na ktoré už váš svedok odpovedal pri iných otázkach.
- Buďte trpezlivý. Dajte vášmu svedkovi dost' času, aby sa pokojne vyjadril. Vášmu svedkovi neoponujte a ani ho neopravujte.
- Dbajte na to, aby sa váš svedok pridržoval témy, avšak neprerušujte ho príliš často.
- Ak si myslíte, že by bolo vhodné položiť doplňujúcu otázku, ktorú ste predtým neplánovali, urobte tak, ale zaznačte si to, aby ste na tento fakt pri hodnotení rozhovoru nezabudli.
- Na konci rozhovoru vášmu svedkovi poďakujte. Neskôr mu pošlite ďakovný list.

Odporúčame, aby si študenti pred začiatkom nahrávania skutočného rozhovoru urobili nácvik, kde sa budú striedať v úlohách svedka a bádateľa. Po prvom kole rozhovorov je dobré uskutočniť stretnutie so študentmi, kde zhodnotia doterajší priebeh nahrávania a zhromažďovania rozhovorov. Takto môžu študenti priebežne kontrolovať, či sú jednotlivé otázky formulované správne, ale môžu aj určiť, ako na ne jednotliví svedkovia odpovedajú za určitých okolností.

### *Analýza a interpretácia rozhovoru*

V tejto fáze projektu sa musia študenti rozhodnúť ako skupina, či by sa mal prepísať každý rozhovor do písomnej podoby v plnom znení alebo, či si ich pozorne niekoľkokrát vypočujú a potom spíšu hlavné najzaujímavejšie body. Mali by zvážiť eventuálne pozitíva a negatíva oboch z možností.

Pri čítaní prepisu alebo svojich poznámok musia študenti pouvažovať o nasledovných otázkach:

- Zodpovedal daný rozhovor na otázky, na ktoré sme si pôvodne predsavzali hľadať odpovede?
- Bola svedkova pamäť dobrá?
- Neprotirečili si informácie, ktoré nám svedok poskytol?
- Dá sa nejakým spôsobom overiť správnosť odpovedí svedka?
- Zistili sme v odpovediach svedka neobjektívnosť?
- Ako sa dá využiť tento rozhovor ako historický dôkazový materiál?
- Ako by sa dal rozhovor vylepšiť?

## KAPITOLA 16

### PRÁCA S PÍSOMNÝMI PRAMEŇMI

---

Dokumenty a iné typy písomných prameňov stoja v centre štúdia dejín. Samozrejme, zo všeobecne uznávaných kroník, záznamov a iných fyzických pozostatkov minulosti sa dozvedáme, kedy sa odohrala istá bitka, kto ju vyhral, aké boli straty na oboch stranách, mená kľúčových postáv atď. Avšak bez primárnych dôkazových materiálov vo forme depeší, listov, či písomných výpovedí priamych svedkov udalostí môže byť veľmi ťažké pochopiť činy jednotlivcov, ktorí boli na danej udalosti zainteresovaní, pochopiť rozhodnutia, ktoré urobili, príkazy, ktoré vydali, taktiku, ktorú použili, ich logické zdôvodnenie, ako aj to, čo ich viedlo k ich rozhodnutiam, pokiaľ oni sami, resp. ľudia z ich blízkeho okolia, o týchto záležitostiach neurobili písomný záznam ihneď alebo krátko nato.

Študent má k dispozícii oveľa väčší výber primárnych a sekundárnych prameňov pri štúdiu moderných dejín ako pri štúdiu akéhokoľvek predchádzajúceho obdobia: a nejde iba o písané slovo, ale aj o film, spravodajské vysielanie, televízne dokumenty, zvukové archívy, elektronické záznamy a hmatateľné artefakty. Písomný dokument však stále zostáva obzvlášť dôležitým, ak chceme správne pochopiť dejiny 20. storočia. Existujú na to nasledovné dôvody:

Po prvé, počas tohto storočia sme zaznamenali obrovský rast úlohy štátnych centrálnych a miestnych orgánov. Tento rast bol skutočne tak veľký, že dnes je možné v archívoch uchovať iba zlomok úradných záznamov, ktoré vytvorili vládne ministerstvá.

Po druhé, mechanizácia procesu zbierania, uchovávanía a spracovávanía informácií a následné publikovanie oficiálnych štatistík znamená, že dnes vieme oveľa viac o každodennom živote ľudí (napr. viac dozvedáme sa o ich finančnej situácii, o ich daňovom zaťažení, o ich spotrebiteľských návykoch, o prírastkoch v jednotlivých rodinách, o úmrtnosti, o zdravotníckom a školskom systéme, o bytovej otázke atď.).

Po tretie, rozmach verejného školstva historikom umožňuje utvoriť si obraz o ktorejkoľvek udalosti alebo dianí v 20. storočí prostredníctvom oveľa širšej a sociálne pestrejšie zastúpenej skupiny ľudí štúdiom napr. ich listov, pohľadníc, denníkov alebo rozhovorov, ktoré poskytli periodickej tlači určenej širokej verejnosti.

A napokon, obrovský rozmach tlačiarskeho priemyslu znamená, že dnes máme prístup k oveľa širšiemu názorovému spektru na ktorúkoľvek udalosť alebo dianie.

Naopak, v súčasnosti musí študent často čeliť až priveľkému množstvu informácií. Jeden historik to vyjadril takto:

O páde Francúzska (v roku 1940) vieme tisíckrát viac než o páde Kartága. O evakuácii Dunkerque vieme stokrát viac než vieme o bitke pri Hastingse. S mužmi, ktorí bojovali pri Dunkerque sa môžeme stretnúť a diskutovať o tejto udalosti. Nevymenil by zaniatený stredovekár svoj celoživotný výskum za jediný rozhovor s jedným Sasom, ktorý bojoval po boku Harolda pri Hastingse?<sup>30</sup>

Zatiaľ čo historik zaoberajúci sa stredovekom alebo prvým tisícročím sa často potýka so skutočnosťou, že má k dispozícii iba nedostatočný alebo neúplný dôkazový materiál, historik študujúci moderné dejiny stojí pred problémom selekcie: čo vybrať z obrovskej masy dostupných informácií, ktoré vrhnú svetlo na to, čo sa stalo bez toho, aby sa prezentoval neobjektívny alebo zaujatý výklad, len preto, že sa vynechali podstatné dôkazy. Toto môže byť problémom pri štúdiu národných dejín, ale ešte vo väčšej miere to platí pri štúdiu európskych alebo svetových dejín.

---

<sup>30</sup> G. B. Henderson, „A plea for the study of contemporary history“, *History*, 26, 1941, str. 51-55.

Hlavným cieľom tejto kapitoly je pozrieť sa na to, ako a prečo sa môžu, resp. by sa mali, písomné materiály (úradné záznamy, štatistiky, denníky, zápisníky, memoáre, životopisy, noviny a časopisy) využiť pri vyučovaní európskych dejín 20. storočia. Súčasné najmodernejšie učebnice dejepisu už obsahujú aj výňatky z najrôznejších písomných prameňov. Čoraz bežnejšie sa dá z Internetu stiahnuť široké spektrum užitočných primárnych prameňov týkajúcich sa väčšiny významných udalostí a diania v 20. storočí, ktoré sa vo výchovno-vzdelávacom procese dajú využiť na kritickú analýzu a interpretáciu.

Prečo by sme mali študentovi vytvárať priestor na štúdium primárnych písomných prameňov týkajúcich sa 20. storočia? V praxi potenciálny prínos práce s písomnými prameňmi na vyučovaní závisí od toho, či je tento materiál zaujímavý, ďalej od dĺžky a hutnosti textu, od schopností študentov čítať, od toho, ako sa materiál predstaví a od toho, či úlohy k textu upútajú skutočný záujem študentov. Napríklad, vyžadovať, aby študent prečítal celý text Versaillskej zmluvy (1919), alebo Rímskych dohôd (1958) namiesto krátkeho zhrnutia kľúčových bodov v učebnici, by nebolo pre 16-ročného študenta prílišným stimulačným prvkom v štúdiu.

Majúc na pamäti uvedené výhrady, je možné vymedziť niekoľko pádných dôvodov, prečo by sa na vyučovaní pri práci s písomnými, najmä primárnymi prameňmi, mali používať cvičenia a úlohy.

- Starostlivo vybrané primárne pramene môžu pomôcť mnohým študentom oživiť históriu prostredníctvom skúmania osobných skúseností jednotlivcov, myšlienkových procesov alebo starostí ľudí priamo i nepriamo zainteresovaných na udalostiach, o ktorých sa na hodinách učia.
- Učebnice sa vždy píše s výhodou historického nadhľadu. Keď k tomu pridáme potrebu stručne zhrnúť, čo sa v minulosti odohralo, pred študenta sa dostane výklad, ktorý vykresľuje zainteresované postavy ako rozhodné a výsledok rozhodovacieho procesu ako neodvratiteľný. Písomné pramene, ktoré vznikli v danej dobe, či už ide o diplomatické depeše, zápisnice zo schôdzí, listy alebo zápisky z denníkov často ukazujú, ako sa rozhodnutia v skutočnosti robili, teda pod tlakom, s neúplnými a často protichodnými informáciami, a samozrejme, v reálnom čase.
- Pri práci s písomnými prameňmi si študenti priamo vyskúšajú prácu s kľúčovými pojmami, naučia sa ako klásť otázky, analyzovať a interpretovať informácie, vyvodzovať hypotézy, formulovať svoje vlastné závery, ktoré si môžu overiť aj na zaužívaných výkladoch alebo vysvetleniach.
- Primárne pramene študentom poskytujú aj vynikajúcu príležitosť na to, aby sa mohli vžiť do situácie ľudí, ktorí boli priamo zainteresovaní na udalostiach, o ktorých sa učia v škole.
- Práca s primárnymi písomnými prameňmi študentovi ukazuje mnohorakosť názorov na jednu historickú udalosť alebo dianie a poskytuje mu priestor porovnať, ako podávajú tieto udalosti jej účastníci, očití svedkovia a pozorovatelia tak, ako to sami zaznamenali v danom čase s tým, čo o nej s odstupom času napísali historici. Práca s primárnymi prameňmi je v kontexte európskych dejín neoceniteľná. Napr., historické internetové webové stránky ako World War I Document Archive (Dokumentárny archív prvej svetovej vojny) <http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi> alebo EuroDocs <http://www/lib-byu.edu/~rdh/eurodocs> (pozri kapitola 12), ktoré obsahujú dôležité historické dokumenty z dvadsiatich troch európskych krajín. Študentovi ponúkajú výbornú príležitosť skúmať, ako rôzne krajiny interpretujú na oficiálnej úrovni jednu historickú udalosť, krízu alebo rozhodnutie.
- Práca s rôznymi písomnými prameňmi, najmä primárnymi, študentom tiež ponúka možnosť overiť si závery alebo interpretácie, ktoré im predkladajú ich učebnice, učitelia alebo aj masmédiá. Vo všeobecnej rovine sa dá povedať, že práca s primárnymi prameňmi na pravidelnej báze popri práci s učebnicami a inými didaktickými materiálmi bude u študentov rozvíjať „zvyk“ overovať si fakty a interpretácie prostredníctvom iných zdrojov.

- Práca so súbormi s navzájom súvisiacimi písomnými prameňmi u študentov pestuje návyk kriticky hodnotiť ako každá nová informácia buď potvrdzuje, alebo vyvracia informácie a poznatky z iných dokumentov z daného celku. Takýto spôsob výučby neukazuje študentom iba ďalší pracovný postup, ktorý sa používa v histórii; je to tiež prostriedok ďalšieho rozvíjania ich všeobecných schopností argumentovať a myslieť. Študentom poskytujú aj analytický rámec, ktorý tiež prispieva k ich občianskemu vzdelaniu, keďže rovnaký postup sa dá použiť pri analýze spravodajstva, ktoré masmédiá venujú jednotlivým súčasným udalostiam a problémom.

## Čo treba zvážiť pri výbere primárnych písomných prameňov

*Dostupnosť.* Väčšina učebníc, brožúrok venovaných tematickým okruhom, resp. tematickému vyučovaniu, alebo pracovných zošitov už v súčasnosti obsahuje ukážky z primárnych písomných prameňov. Zatiaľ čo niektoré učebné texty používajú tieto pramene hlavne na ilustračné účely, narastá trend ich priamo spájať s cvičeniami a úlohami, ktoré od študenta vyžadujú cvičiť niektoré analytické procesy a spôsoby v myslení, ktoré používa historik pri hodnotení dôkazového materiálu z prameňov. Medzi pracovné metódy historika patria: pri hľadaní odpovedí na konkrétne otázky vyhľadávať dôležité informácie, odhaľovať neobjektívnosť, porovnávať pramene na zhodnotenie alebo výklad udalosti, určiť hodnotu a dôveryhodnosť prameňov, pracovať s niekoľkými prameňmi na zostavenie krátkeho naratívneho výkladu, resp. časovej priamky, určiť, či dôkazový materiál potvrdzuje alebo vyvracia konkrétnu interpretáciu alebo vysvetlenie atď.

Ukážky dokumentov sú však vo väčšine súčasných učebníc väčšinou veľmi krátke a niekedy majú obmedzenú hodnotu z hľadiska precvičovania týchto spôsobov hodnotenia a analýzy historického dôkazového materiálu. Ako doplnok k učebnici je možné používať primárny dôkazový materiál z nasledovných prameňov: spoločnosti pre štúdium miestnych dejín, miestne archívy novín, verejné knižnice a múzeá, Internet, životopisy a iné formy literatúry faktu.

*Čas.* Rozhodovanie sa v tomto bode týka troch problémov. Po prvé, štruktúry a obsahu učebných osnov dejepisu. Už tradične zaznieva názor, že čím sú učebné osnovy obsahovo bohatšie, tým ťažšie sa nájde čas na prácu s primárnymi prameňmi. Tematické vyučovanie, resp. štúdium iba niektorých vybraných celkov dejín vytvára viac priestoru na skúmanie konkrétnych udalostí, problémov a diania do väčšej hĺbky, a tým viac priestoru na analýzu dôkazového materiálu z primárneho zdroja. Avšak v skutočnosti pravdepodobne platí, že čas, ktorý je študentom na analýzu písomných prameňov k dispozícii, v oveľa väčšej miere závisí od cieľov učebných osnov než od ich obsahu.

Ak hlavným cieľom obsahovo bohatých učebných osnov je, aby si žiaci osvojovali faktografické vedomosti, potom pravdepodobne platí, že v takom prípade existuje len obmedzený priestor na používanie a analýzu primárnych prameňov. Ale ak na druhej strane, je hlavným cieľom osnov rozvíjať chápanie, interpretačné myslenie a historické povedomie, potom primárne pramene môžu byť dôležitým prostriedkom na štúdium. Tretím problémom, ktorý treba mať na pamäti je to, ako sa primárne pramene môžu používať na hodinách dejepisu. Inými slovami, koľko času je potrebné vyhradiť na prácu s cvičeniami a úlohami spojenými s prácou s primárnym pramenným materiálom.

*Náklady.* V mnohých častiach Európy je pre študenta učebnica, popri učiteľovi dejepisu, ešte stále hlavným zdrojom vedomostí a poznatkov z histórie. V niektorých regiónoch sú vzdelávacie materiály tak obmedzené, že nie je dokonca možné ani zabezpečiť, aby mal každý žiak prístup k učebnici dejepisu. V takýchto podmienkach sa myšlienka používania primárneho pramenného materiálu môže zdať nerealistická a futuristická.



Na druhej strane, vo vyučovaní dejín 20. storočia sa veľmi efektívne dajú využiť miestne pramene (výpovede očitých svedkov, rodinná korešpondencia alebo zbierky fotografií, miestne archívy tlače). Ak má škola aspoň jeden počítač s prístupom na Internet, potom si učiteľ môže primárne pramene stiahnuť a zostaviť z nich pracovné listy alebo zbierky materiálov viažucich sa na rozličné témy a okruhy. Spolupráca so školami v iných krajinách prostredníctvom elektronickej pošty alebo faxu poskytuje ďalšiu možnosť ako získať materiál, ktorý poskytne mnohorakosť názorov. Rada Európy, majúca tento problém na pamäti, začala v niektorých častiach Európy organizovať semináre pre učiteľov na tému „vyučovanie dejepisu bez učebníc“.

*Vhodnosť pre učel.* Prv než vyberieme primárny materiál, musíme v prvom rade stanoviť, prečo ho chceme použiť. Inými slovami, ktoré zo siedmich horeuvedených dôvodov na prácu s prameňmi sa zdajú dôležité v danej situácii. Čím je dôraz na analýzu a interpretáciu dejín väčší, tým viac priestoru bude študent potrebovať na precvičovanie a univerzálne používanie týchto spôsobov myslenia.

*Práca s ukážkami.* Vo všeobecnosti platí, že učiteľ dejepisu, podobne ako autor učebnice musí študentom predložiť výňatky z oveľa dlhších dokumentov, kvôli časovým a finančným obmedzeniam, kvôli rôznej vedomostnej úrovni jednotlivých študentov, ako aj kvôli tomu, aby mohol udržať ich záujem a motiváciu. Preto treba dbať na to, aby sa v ukážke zachoval pôvodný význam prameňa a aby skrátená verzia nenarušila alebo príliš nezjednodušila výklad, alebo aby neprimerane nezdôrazňovala isté tvrdenia.

*Vyváženosť.* Používanie primárnych písomných prameňov samé o sebe ešte nezabavuje učiteľa povinnosti dbať na to, aby boli medzi prameňmi, s ktorými študenti pracujú, rovnomerne zastúpené jednotlivé stanoviská a postoje dôležité z hľadiska danej problematiky alebo historickej udalosti. Od učiteľa to môže často vyžadovať, aby vopred preštudoval pramene, ktoré by teoreticky prichádzali do úvahy, a aby potom z nich pre študentov vybral ich reprezentatívnu vzorku. Napríklad, je možné vychádzať z množstva rozličných výpovedí očitých svedkov z udalostí v Petrohrade v období marcovej a októbrovej revolúcie v roku 1917 v niekoľkých jazykoch (ide o štátnych príslušníkov a o cudzincov). Použitie jednej alebo viacerých takýchto výpovedí by však mohlo byť zavádzajúce, keby si študenti neuvedomili, že ich samotní autori tiež sympatizovali s jednotlivými politickými skupinami alebo k nim priamo patrili.

Na Internetu sa tiež dá nájsť množstvo rôznych pramenných materiálov týkajúcich sa španielskej občianskej vojny, ale autormi väčšiny z nich sú ľudia, ktorí slúžili v medzinárodných brigádach a sympatizovali s republikánmi. Pri práci s dokumentárnym dôkazovým materiálom sa totiž nie vždy dá zaručiť presný numerický pomer. V takýchto prípadoch je treba zabezpečiť, aby študenti podrobili daný materiál analýze tak, aby odhalili prípadnú zaujatosť, neobjektívnosť, sympatie alebo príslušnosť k určitej strane, resp. skupine.

*Porozumenie.* Je potrebné, aby učiteľ bral do úvahy problémy, ktorým budú musieť študenti čeliť pri čítaní niektorých primárnych prameňov, najmä úradných dokumentov a depeší. Niekedy problém spočíva v slovnej zásobe, ktorú dokument obsahuje, avšak problémom je často to, že autor dokumentu predpokladá, že jeho čitateľ pozná kontext, ktorý možno študent nepozná. Avšak miesto toho, aby sme sa úplne vyhýbali používaniu takýchto dokumentov, je dobré zaradiť do vyučovacieho procesu prvky, ako napr. naučiť študentov čítať a porozumieť spomínané materiály. Študenti sa môžu naučiť čítať tieto dokumenty prostredníctvom slovníčka pojmov, doplňujúcich poznámok vysvetľujúcich kontext (napr. P.F. je skratka pre ..., osoba, ktorej bol tento list adresovaný bol taliansky veľvyslanec vo Washingtone atď.), alebo odporúčaní, kde hľadať ďalšie informácie na doplnenie a vysvetlenie.

*Organizácia práce s dokumentmi.* Ako sa použijú vybrané písomné primárne pramene? Použijú ich študenti pri zostavovaní naratívneho výkladu toho čo sa stalo, alebo budú pomocou nich overovať výklad uvedený v učebnici alebo v televíznom dokumente? Využijú sa dokumenty pri simulačných hrách? Budú dokumenty tvoriť základ pre prácu na projektoch v malých skupinách, alebo budú východiskom pre samostatné bádanie alebo celotriednu diskusiu?

*Zhodnotenie.* Čo má danej triede priniesť používanie primárnych pramenných materiálov a ako sa dá zistiť, či sa tento cieľ dosiahol?

## Čo musia vedieť študenti o písomných prameňoch

*Rozdiel medzi primárnymi a sekundárnymi prameňmi.* Podstata tejto problematiky sa dá zhrnúť približne tak, že primárne pramene sú „základné, nespracované, neúplné dôkazové materiály“, zatiaľ čo sekundárne pramene sú práce a úvahy historikov, novinárov, komentátorov a pozorovateľov.<sup>31</sup> V praxi však rozdiel medzi primárnymi a sekundárnymi prameňmi často nie je taký jednoznačný, a do veľkej miery závisí od toho, v akej blízkosti opisovaných udalostí stál autor dokumentu, ďalej od toho, či daný dokument vznikol v čase udalosti alebo neskôr, ako aj od toho, čo viedlo autora, aby dokument napísal. Napr. autobiografia politika, generála alebo vedúceho predstaviteľa revolúcie sa môže považovať za primárny prameň, ak kniha hodnotí udalosti, na ktorých boli tieto osoby priamo zainteresované. Na druhej strane, ak bola spomínaná kniha napísaná s desaťročným odstupom a bola napísaná hlavne za účelom sebaobhajoby, potom môžu študenti považovať takýto prameň za sekundárny a možno navyše aj za nedôveryhodný.

Podobne platí, že aj historici, novinári a komentátori pri písaní o rôznych stránkach dejín 20. storočia môžu písať práve o udalostiach, ktoré sami prežili a majú o nich informácie z prvej ruky. Americký historik Arthur Schlesinger bol zasvätený do práce Kennedyho administratívy zo začiatku 60. rokov (A. Schlesinger pracoval ako poradca prezidenta Kennedyho, pozn. prekl.). Taliansky historik Benedetto Croce, zanietený odporca fašizmu, zastával funkciu ministra v talianskej vláde začiatkom 20. rokov. Zdá sa, že od rozpadu Sovietskeho zväzu zastáva ministerské funkcie v novovznikajúcich demokraciách strednej a východnej Európy pozoruhodne vysoký počet profesionálnych historikov. Keď píšú o udalostiach, na ktorých boli priamo zainteresovaní, výsledné knihy sa často stávajú zmesou primárnych a dokumentárnych materiálov.

Aby sme zistili, či je daný prameň primárny alebo sekundárny, alebo či je zmesou uvedených dvoch typov, musíme použiť podobný postup pri hodnotení všetkých troch typov prameňov. Musíme si položiť nasledovné otázky:

- Kto napísal daný dokument a prečo?
- Je autor dôveryhodným zdrojom informácií? Môže byť autor zaujatý alebo neobjektívny? Dá sa v texte nájsť jasný dôkaz zaujatosti alebo prekrúcania informácií?
- Komu je dokument určený a prečo?
- Odkiaľ pochádzajú spomínané informácie a ako ich autor získal?
- Súhlasia informácie uvedené v dokumente s inými dokumentmi týkajúcimi sa rovnakej tematiky?

K týmto otázkam sa ešte v tejto kapitole vrátíme o niečo neskôr, keďže sú to otázky, ktoré si môže položiť každý študent (nielen profesionálny historik) pri štúdiu akéhokoľvek historického prameňa, či už ide o učebnicu, denník, memoáre alebo diplomatickú depešu.

*Úskalia a výhody historického nadhľadu.* Študenti si musia pri štúdiu dokumentov, a to najmä primárnych prameňov, uvedomiť, že my ich už v súčasnosti čítame s výhodou historického nadhľadu. Tieto dokumenty však vznikli bez toho, aby ich autori mali vedomosti o budúcom vývoji a v niektorých prípadoch aj bez toho, aby aspoň tušili, čo sa udeje v nasledujúcich týždňoch či mesiacoch. Paradoxne teda platí, že historický nadhľad obmedzuje našu schopnosť chápať minulosť tým, že máme k dispozícii viac vedomostí, než ich mohli mať ľudia danom čase. Napr., význam Versaillskej zmluvy, ktorá zmenila hranice strednej a východnej Európy v roku 1919 alebo závery Jaltskej konferencie z roku 1945, ktorá premenila Európu znova, budeme v súčasnosti určite interpretovať iným spôsobom, ako ich interpretovali

---

<sup>31</sup> Pozri, napr., definíciu, ktorú ponúka A. Marwick, *The nature of history*, Londýn, Macmillan 1970, str. 132.

historici, ktorí o nich písali v 30. resp. 50. rokoch. A nielen preto, že máme k dispozícii oveľa viac dôkazových materiálov, ale aj preto, že sa ukázali aj ďalšie dôsledky, ktoré sa v 30. alebo 50. rokoch nedali predvídať.

Z vyššie uvedeného vyplýva jedna dôležitá otázka. Môžeme pochopiť činy ľudí (a význam, aký pre nich mali), ak poznáme výsledok? Ak poznáme budúcnosť minulosti, vždy jestvuje nebezpečenstvo, že si vytvoríme svoj vlastný výklad objasňujúci vývoj udalostí podľa toho, ako sa udalosti vyvinuli v skutočnosti. V takomto prípade sa stáva oveľa zložitejším ponoriť sa do myslí a konania zainteresovaných ľudí v danom čase, ktorí nemali výhodu historického nadhľadu. Toto sa môže ukázať ako výrazný problém, keď študenti hodnotia aké dôsledky na život a predstavy obyčajných ľudí mali významné spoločenské udalosti alebo technický pokrok.

*Za akým účelom vznikol písomný prameň.* Učebnice a iné práce historikov a komentátorov zväčša vznikajú preto, aby vzájomne prepojili množstvo prístupného dôkazového materiálu a faktografické informácie, ktoré sú k dispozícii o danej udalosti, historickom vývoji alebo období. Rôzni historici s rôznymi názormi na danú problematiku môžu zhromaždiť dôkazový materiál rozdielnymi metódami, alebo môžu klásť dôraz na rozdielne fakty. Pri štúdiu úradných dokumentov je nutné stanoviť, komu je text určený, pomery v akých autor daný dokument napísal. Tiež treba zistiť, čo študenti už o danej téme vedia. Vo vyučovaní dejepisu to znamená, že práca iba s jedným dokumentom, resp. ukážkou z dokumentu, je často nedostatočná, pretože študent pri práci s nimi nepozná historické súvislosti a ostatné dokumenty na danú tému. V takom prípade je potrebné študentom doplniť súvislosti.

Denníky, memoáre, autobiografie a dokonca i listy môžu predstavovať problém iného druhu. Napríklad, do istej miery môžeme viac dôverovať denníkom, ktoré ich autori nepísali pre verejnosť, keďže v takýchto prípadoch sú zvyčajne – hoci nie vždy – otvorenejší, čestnejší a menej im záleží na sebaobhajobe, keďže denník nie je určený nikomu inému okrem nich. Ak však píšete s úmyslom svoje memoáre niekedy v budúcnosti vydať, potom im bude možno záležať na tom, aby ospravedlnili svoje činy, alebo zakryli prípadné chyby, zlý odhad atď. Napr. korešpondencia radových vojakov píšucich zo západného alebo východného frontu v priebehu prvej svetovej vojny nám môže oveľa lepšie dokumentovať pocity frontového vojaka než hlásenia vrchného velenia, či vyhlásenia politických vodcov pre tlač.

*Primárne pramene a ich selekcia.* Ako kedysi uviedol francúzsky historik Marc Bloch, „pramene sú jednoducho stopy, ktoré po sebe zanechali naši predkovia“.<sup>32</sup> Ako sme už poznamenali na inom mieste, štátne orgány produkujú v súčasnosti toľko dokumentov, že iba ich zlomok (i keď pomerne veľký) sa uchováva a archivuje. Väčšina krajín utajuje niektoré dokumenty, najmä ak sa týkajú záležitostí bezpečnosti štátu – a niekedy je „bezpečnosť štátu“ definovaná veľmi široko. Väčšina krajín tiež vydáva súhlas na zverejnenie dokumentov, až keď nie sú viac politicky citlivé. Rovnako sa vytriedujú aj súkromné dokumenty. Majiteľ dokumentov sám rozhoduje o tom, čo uchová a čo zničí a čo dá k dispozícii verejnosti. Dedičia dokumentov tiež robia podobné rozhodnutia ohľadne toho, čo uchovať a čo zničiť. Vydavatelia rovnako skúmajú autobiografie a memoáre pre prípad, aby uverejnením niektorých materiálov nevyvolali voči sebe právny postih. Množstvo primárnych pramenných materiálov sa zachovalo čírou náhodou. V kontexte európskych dejín sem vstupujú aj iné činitele, ktoré majú podobný účinok. Práca historika je napríklad limitovaná aj počtom jazykov, ktoré aktívne ovláda, pokiaľ nie je príslušný primárny prameň preložený do jedného zo svetových jazykov, ako sú angličtina, francúzština, nemčina alebo ruština.

<sup>32</sup> Marc Bloch, *The historian's craft*, Manchester University Press 1954, str. 54-55.

## Základný rámec na analýzu moderných písomných prameňov

Ak učebnice obsahujú ukážky primárnych a sekundárnych písomných prameňov, zväčša obsahujú aj cvičenia a úlohy, ktoré sa študenta pýtajú na niektoré špecifické otázky týkajúce sa informácií obsiahnutých v prameni. V tomto smere ide o podstatné otázky a úlohy. (Čo hovorí autor o...? Porovnajte názory autorov týchto dvoch prameňov. Aké dôvody uvádza X na podloženie svojich skutkov? Čo vám hovorí tento prameň o životných podmienkach v tom čase?) Typický príklad takéhoto postupu uvádzame v **Tabuľke 1**.

Takéto otázky si od študenta vyžadujú, aby si pozorne prečítal daný text. V niektorých prípadoch si od neho vyžadujú, aby interpretoval dôkazový materiál a vyjadril svoj názor resp. vyvodil závery z prečítaného textu. Takéto otázky však nemusia vždy slúžiť ako prostriedok na to, ako naučiť študenta posudzovať historický dôkazový materiál. Otázky sú vo väčšine prípadov priveľmi špecifické a obsahovo viazané, aby mohli slúžiť na tento účel.

Takýmto spôsobom je tiež možné použiť pramenný materiál na to, aby sa študenti naučili formulovať procedurálne alebo univerzálne otázky, ktoré môžu neskôr použiť pri hodnotení takmer každého prameňa. Sú to práve otázky tohto typu, na ktoré sa zameriavame, keď hovoríme o základnom analytickom rámci. V kapitole o hodnotení vizuálneho archívneho materiálu sme naznačili, že univerzálne otázky sa dajú použiť na každú historickú fotografiu, a že tieto otázky sa dajú rozdeliť do piatich širších analytických procesov:

- opis;
- interpretácia a závery;
- prepojenie na doterajšie vedomosti;
- hľadanie medzier v dôkazovom materiáli;
- hľadanie zdrojov ďalších informácií.

### Tabuľka 1: Výpoveď Hermanna Göringa

Keď v Španielsku vypukla občianska vojna, Franco zaslal do Nemecka žiadosť o pomoc a požadoval podporu, najmä vo vzduchu. Treba mať na pamäti, že Franco bol so svojím vojskom v Afrike a že vojsko nemohol prepraviť do Španielska, keďže námorná pechota bola v rukách komunistov.... Rozhodujúcim faktorom bolo v prvom rade dostať vojsko do Španielska.

Führer si celú záležitosť premyslel. Naliehal som naňho, aby poskytol pomoc za každých okolností, v prvom rade preto, aby zabránil ďalšiemu šíreniu komunizmu v tejto vojnovnej oblasti a po druhé, aby sme pri tejto príležitosti otestovali moju mladú Luftwaffe z toho či onoho technologického aspektu.

So súhlasom Führera som vyslal veľkú časť môjho dopravného konvoja a niekoľko bojových jednotiek, bojových bombardovacích lietadiel, protiletadlových striel; a takto som v bojových podmienkach mohol zistiť, či daný materiál stačí na túto úlohu.

#### Otázky

1. Dá sa v texte nájsť dôkaz toho, že Hitler a Göring videli nemeckú účasť v španielskej občianskej vojne v roku 1936 ako dobrú prípravu na širší európsky konflikt, ktorý začal v roku 1939?
2. Prečo sa Franco obrátil so žiadosťou o pomoc na Luftwaffe?

*Prameň:* Výpoveď Hermanna Göringa, maršála letectva v období tretej ríše, na Norimberských procesoch, od novembra 1945 do októbra 1946.

Rovnaké postupy sa dajú uplatniť pri práci s každým iným typom prameňa, vrátane písomných, ale otázky, ktoré musí študent položiť, sú špecifické pre analýzu písomného prameňa. Modelový analytický rámec uvádzame v **Tabuľke 4** na konci tejto kapitoly.

Niektoré otázky v uvedenom analytickom rámci sa nedajú použiť pri práci s každým prameňom, niektoré odpovede budú musieť byť hypotetické, berúc do úvahy obmedzené alebo nedostatočné informácie a na niektoré sa bude možno dať odpovedať iba jedným slovom. Sami si vyskúšajte analytický rámec v **Tabuľke 5**, ktorá nasleduje hneď po **Tabuľke 4**. **Tabuľka 5** je diplomatická nóta od princa Lichnowskeho, nemeckého veľvyslanca v Londýne (1911-14), ktorý píše 24. júla 1914 Jagowi, nemeckému ministrovi zahraničných vecí o tom, ako reagoval britský minister zahraničných vecí Sir Edward Grey na správy o tom, že v dôsledku atentátu na arcivojvodu Františka Ferdinanda a jeho manželku v Sarajeve, Rakúsko dalo Srbsku ultimátum. Tento prameň má ešte jednu výhodu a to, že na okraji vidieť aj Kaiserove vlastné poznámky.

Takýto prameň vyvoláva mnoho dôležitých a zaujímavých podstatných otázok, ktoré by mali študenti zvážiť. Napríklad:

- Čím bol Sir Edward Grey hlavne znepokojený, čo sa týka možných následkov rakúskeho ultimáta?
- Porovnajte spoločné a rozdielne jazykové prvky, ktoré používa nemecký veľvyslanec a Kaiser Wilhelm II.
- S ohľadom na to, čo už vieme o pomeroch v Európe po roku 1918, do akej miery sa naplnili predpoklady Sir Edwarda Greya o možných dôsledkoch európskej vojny?

V žiadnom prípade na tomto mieste nechceme povedať, že univerzálne a procedurálne otázky, ktoré sme načrtli v uvedenom analytickom rámci sú alternatívou týchto podstatných otázok. Tieto otázky sa vzájomne dopĺňajú. Na čo sa však snažíme upozorniť je skutočnosť, že pramene sa dajú využiť vo vyučovaní dejepisu jednak na to, aby študenti lepšie pochopili konkrétnu historickú udalosť alebo problematiku a jednak aj na to, aby sa študenti naučili univerzálne pristupovať k analýze písomných prameňov každého typu (vrátane súčasných).

## Aktivity založené na práci s písomnými prameňmi

*Štúdium niekoľkých navzájom súvisiacich písomných prameňov.* V súčasnosti je čoraz ľahšie získať prístup k archívnym písomnostiam a dokumentom, ktoré sa týkajú dôležitých udalostí a diania v 20. storočí. Niektoré dokumenty sa objavujú v publikovaných zbierkach, zatiaľ čo iné sa dajú stiahnuť z webových dejepisných stránok uverejnených na Internete. (Podrobnejšie sa touto problematikou zaoberá kapitola o histórii na Internete). Napríklad, diplomatická depeša, ktorú sme reprodukovali v **Tabuľke 5** je časťou celej série depeší medzi nemeckým veľvyslanectvom v Londýne a ministerstvom zahraničných vecí v Berlíne v období vedúcom k vypuknutiu prvej svetovej vojny v roku 1914. Tá istá webová stránka obsahuje aj iné dôležité dokumenty, ako je napr. ultimátum rakúskej vlády Srbsku, srbskú odpoveď alebo korešpondenciu medzi Kaiserom a cárom z tohto obdobia. Toto v súčasnosti uľahčuje vytváranie učebných materiálov pozostávajúcich z primárneho pramenného materiálu, s ktorým budú študenti pracovať.

Existujú dve potenciálne výhody takejto práce s celou sériou dokumentov. Po prvé, úradné dokumenty sú spravidla datované, často majú referenčné číslo a dokonca môže byť na nich uvedený aj čas, kedy ich odoslali a kedy ich adresát prijal. V niektorých prípadoch tieto dokumenty obsahujú aj odkazy na ďalšie dôležité dokumenty. Toto uľahčuje študentom zostaviť chronologický sled udalostí resp. krokov, aby tak lepšie pochopili, čo sa stalo, kedy a prečo. Po druhé, série dokumentov môžu študentom priblížiť zložitost' chodu udalostí a procesy, akými sa prijímajú jednotlivé rozhodnutia, na rozdiel od súhrnu, ktorý ponúka tradičná učebnica.

Písomné pramene môžu byť dobrým prostriedkom aj k tomu, aby študenti lepšie pochopili dejiny, ak sa pramene vyberú tak, aby ponúkali retrospektívne pohľady jednotlivých

klúčových postáv na dané udalosti. Napr. porovnajte pramene v **Tabuľke 6** na konci tejto kapitoly s diplomatickou depešou od princa Lichnowskeho v **Tabuľke 5**.

*Porovnanie, akú pozornosť venujú niektoré noviny jednej historickej udalosti.* Mnohí učitelia dejepisu a autori učebníc využívajú výstrižky z novín týkajúce sa významných udalostí alebo diania, najmä pri štúdiu dejín 20. storočia vo svojich vlastných krajinách. Priestor pre takéto štúdium histórie kontinentu z európskeho a nie národného hľadiska býva nevyhnutne obmedzený na používanie novín, ktoré vychádzajú v hlavnom cudzom jazyku (resp. treťom cudzom jazyku), ktorý sa študenti učia v škole, ako aj na noviny vydávané v jazykoch, ktoré majú aj regionálne uplatnenie, ako napr. nemčina a ruština. Bezpochyby priestor na takéto aktivity sa rozširuje a na konci 20. storočia vyšli zvláštne vydania mnohých novín, ktoré obsahujú vybrané články odrážajúce hlavné udalosti storočia.

Jedným z prostriedkov, akým sa dá rozšíriť paleta prameňov, ktoré má učiteľ k dispozícii je Internet. Niektoré najvplyvnejšie európske noviny už v súčasnosti majú elektronické archívy, ktoré sú dostupné na Internete. Toto je však relatívne nová iniciatíva, a väčšinou pokrýva iba posledných päť až desať rokov. Niekoľko výstrižkov z novín sa dá nájsť aj na internetových stránkach, o ktorých sme hovorili v kapitole venovanej používaniu nových informačných technológií vo vyučovaní dejepisu. Azda jeden z najzaujímavejších a najužitočnejších prameňov pre učiteľa dejepisu, ktorý sa zaoberá nedávnym vývojom v Európe (najmä rozpadom Sovietskeho zväzu), je webová stránka Foreign Media Research, ktorú spravuje Ministerstvo zahraničných vecí USA (the United States Department of State), pozri kapitolu 12. Tlačoví referenti na každom americkom veľvyslanectve denne hodnotia, akú pozornosť venujú miestne médiá hlavným udalostiam a otázkam, robia z nich výťahy, prekladajú ich do angličtiny a elektronicky ich zasielajú na americké ministerstvo zahraničných vecí, kde sa zostavuje týždenný sumár reakcií zahraničných médií, ktorý sa uverejňuje na Internete. Výber správ samozrejme odzrkadľuje špecifické záujmy a problémy vlády Spojených štátov, avšak i napriek tomu máva hlásenie zväčša široký záber a do správy sa tiež zahŕňa aj kritika americkej politiky. Typická správa spravidla obsahuje reakcie z tlače, rozhlasu a televízie z tridsiatich až štyridsiatich krajín. Preto keď študujeme udalosti a vývoj v Európe za posledných desať rokov, tento pohľad nám môže ponúknuť dobrý prostriedok:

- ako sa pozrieť na to, ako vlády a noviny v rôznych krajinách s rôznymi politickými a ideologickými postojmi reagovali na konkrétnu udalosť;
- ako sa pozrieť na postupnú zmenu postoja médií, ako sa priebežne vyvíjala daná otázka. V tomto ohľade je to veľmi dobrá metóda ako skúmať meniace sa názory na Bosnu, Kosovo, Severné Írsko, Čechensko, Cyprus a turecko-grécke vzťahy a mnohé ďalšie.

*Porovnávanie výpovedí priamych svedkov udalostí.* Výpovede priamych svedkov, ktoré boli publikované v memoároch, autobiografiách a učebniciach by sa mali porovnávať. K mnohým témam existuje nepreberné množstvo materiálov, ako sú napr. holokaust, marcová a októbrová revolúcia v Rusku v roku 1917, španielska občianska vojna, koniec diktatúry v Grécku, Španielsku a Portugalsku, sovietska invázia do Maďarska v roku 1956, Pražská jar roku 1968, budovanie a pád Berlínskeho múru atď. Pre študentov je tiež veľmi osožné, aby dostali priestor porovnávať spomínané výpovede očitých svedkov s neskoršími interpretáciami z dielne historikov.

*Porovnávanie sekundárnych prameňov.* Pár dní strávených v knižnici môže priniesť veľké množstvo dobre využiteľného materiálu, ktorý môže napríklad demonštrovať, ako historici z rôznych národností môžu interpretovať jednu udalosť rôznymi spôsobmi. Dve ukážky v **Tabuľke 2**, ktoré sa týkajú nemecko-sovietskeho paktu z 23. augusta 1939 (tiež známeho ako Pakt Ribbentrop-Molotov) môžu ukázať, ako môže takýto typ aktivity študentovi ponúknuť:

- bohatší zdroj dôkazového materiálu týkajúceho sa konkrétnej historickej udalosti alebo diania;
- priestor na hodnotenie udalostí z viac než jednej perspektívy niektorej krajiny;
- priestor na skúmanie podstaty historickej interpretácie.

Hoci mnohí učitelia sa domnievajú, že štúdium historiografie je pre stredoškolských študentov príliš náročné, napriek tomu je prospešné, ak sa podujmú na menší výskum, či historici rôznych generácií hodnotia jednu udalosť alebo dianie podobne alebo rozdielne. Napr., interpretujú súčasní britskí, francúzski a nemeckí historici dôsledky Versaillskej zmluvy z roku 1919 rovnako ako ich interpretovali ich kolegovia v 20. a 30. rokoch? Venujú sa súčasní historici žijúci v bývalých koloniálnych mocnostiach koncu kolonializmu rovnakým spôsobom, ako sa mu venovali historici píšuci, povedzme v 50. rokoch?

*Práca s netradičnými písomnými prameňmi.* V kapitole o hodnotení vizuálneho archívneho materiálu sme zdôraznili, že karikatúry, pohľadnice, plagáty a niektoré fotografie môžu ponúknuť užitočné ilustrácie nálad verejnosti a hĺbkový pohľad do nich v danom čase. Niekedy môžu obsiahnuť aj politiku, ideológiu alebo spoločenské hnutie, keďže práve na to boli určené. Niektoré písomné pramene plnia rovnakú úlohu. Napr., učiteľ môže študentom zadať úlohu, aby analyzovali politické a ideologické slogany, čo ich môže efektívne viesť k tomu, aby sa naučili chápať hlavnú myšlienku, ktorú konkrétna politická skupina alebo hnutie chcelo odovzdať čo najširšej verejnosti. V tomto smere môže byť zbierka sloganov veľmi názorná. Pozri napr. slogany, ktoré vytvorila talianska Fašistická strana začiatkom 30. rokov v **Tabuľke 3**.

## **Tabuľka 2: Sekundárne pramene týkajúce sa nemecko-sovietskeho paktu, august 1939**

### **Prameň 1: Sovietsky historik píšuci v roku 1981**

Prečo Chamberlain a Daladier pomohli Hitlerovi dosiahnuť jeho ciele? Dúfali, že sa im podarí uzmierniť Hitlera tým, že mu dajú časť Čiech. Chceli nasmerovať nemeckú agresiu na východ smerom na ZSSR.... v dôsledku čoho stál ZSSR osamotený tvárou v tvár rastúcej hrozbe nacizmu. V tejto situácii musel ZSSR uzavrieť zmluvu o vzájomnom neútočení s Nemeckom... čo dalo ZSSR čas, aby posilnilo svoj obranný systém.

Citované v R. Rees, *The Modern World* (Heinemann 1996)

### **Prameň 2: Britský historik píšuci v roku 1996**

V neskoršom období sa Pakt Ribbentrop-Molotov ospravedlňoval na základe toho, že dal Sovietskemu zväzu čas, aby vybudoval svoj obranný systém. Ak zvážime to, čo sa stalo o dva roky neskôr tento argument by bol prijateľný; ale mohol by to byť aj ďalší príklad toho, ako sa dejiny dajú čítať aj odzadu. V roku 1939 naozaj existovala možnosť, že Hitler sa obráti proti Sovietskemu zväzu po tom, ako dobyje Západ; ale toto bola len jedna z eventualít, a nie jednoznačne najpravdepodobnejšia alebo najbližšia... o čom svedčia aj dva dôležité náznaky. Po prvé, existuje len veľmi málo dôkazov, ktoré by ukázali, že Červená armáda dávala po auguste 1939 väčší dôraz na starostlivejšiu prípravu obrany.... Po druhé, štúdie strategických plánov Červenej armády zo začiatku leta 1941 ukazujú, že dva predchádzajúce roky venovali plánovaniu jednoznačne útočných pozícií.

Prameň: N. Davies, *Europe: a history*, (Oxford University Press, 1996), str. 1000.

### Tabuľka 3: Politické slogany ako historický prameň

„Ver! Poslúchaj! Bojuj!“

„Ten, kto má oceľ, má aj chlieb.“

„V dejinách sa nič nevyhralo bez krvipreliačia.“

„Ži naplno!“

„Radšej žiť jeden deň ako lev, než sto rokov ako ovca.“

„Vojna je pre muža to, čo výchova detí pre ženu.“

„Fašizmus je najimpozantnejší výtvor vôle jednotlivca a národa vládnuť.“

„Fašizmus je organizovaná, centralizovaná, autoritárska demokracia.“

„Fašizmus znamená iba jedinú slobodu, ktorá stojí za to, slobodu štátu a slobodu jednotlivca v rámci štátu.“

*Používanie písomných prameňov pri štúdiu životných podmienok v konkrétnom období.* Tlač určená pre širokú verejnosť, inzeráty, katalógy, kuchárske knihy, časopisy o životnom štýle študentovi poskytujú užitočný zdroj materiálov, ktoré môže využiť pri oboznamovaní sa s takými oblasťami ľudského života, ako sú módné trendy, rodinný život, sociálne postavenie ľudí, aký tovar sa považoval za základný a čo sa považovalo za luxus, stravovacie návyky, triedne rozdiely, čo sa považovalo za primerané spoločenské správanie, čo sa považovalo za „normálne“ a čo za „abnormálne“ a ako vnímala verejnosť úrady a verejných činiteľov. V tejto oblasti môže byť dosť zložitá zaviesť do vyučovania pravý európsky rozmer, ale výmena materiálov poštou, faxom alebo elektronickou poštou medzi školami v rôznych krajinách môže rýchlo vybudovať zaujímavú porovnávaciu zbierku materiálov týkajúcich sa životného štýlu v rôznych obdobiach 20. storočia.



#### **Tabuľka 4: Rámec na analýzu písomných prameňov**

**Opis:** na tieto otázky odpovedzte iba na základe informácií, ktoré máte pred sebou. Nepokúšajte sa hádať. Napr., na otázku č. 2 odpovedajte iba vtedy, ak je dátum alebo rok uvedený. Nepredpokladajte, že bol daný dokument napísaný v čase udalosti, ktorú opisuje.

##### **Kontext**

1. Kto napísal tento dokument (osoby alebo ich funkcie)?
2. Kedy bol napísaný?
3. Pre koho bol napísaný?
4. O aký typ dokumentu ide?
  - záznam z denníka;
  - list;
  - úradné hlásenie alebo zápisnica;
  - diplomatická depeša;
  - ukážka z učebnice dejepisu;
  - ukážka z autobiografie alebo biografie.
5. Zhrňte hlavné body, ktoré sa autor snaží v texte načrtnúť.
6. Obsahuje tento prameň nejaké odkazy na udalosti alebo ľudí, o ktorých ste ešte nepočuli?
7. Obsahuje text nejaké slová, frázy alebo skratky, ktoré nepoznáte?

*(tabuľka pokračuje)*

#### Tabuľka 4: Rámec na analýzu písomných prameňov

##### Interpretácia

8. Ide o primárny alebo sekundárny prameň?

##### Dôkazy: ako to viete?

- Bol prameň napísaný v čase, keď sa udalosť odohrala, alebo s odstupom niekoľkých dní, týždňov, mesiacov alebo dokonca rokov?
- Sú v dokumente nejaké prvky, ktoré by naznačovali, že prameň je neobjektívny, kvôli tomu, že autor priamo prežil dané udalosti alebo bol na nich zainteresovaný?
- Bol autor očitým svedkom toho, čo sa stalo?
- Bol autor v dobrom postavení, aby vedel, čo sa deje?

9. Sú v texte isté náznaky toho, ako jeho autor získal informácie, ktoré predkladá?

10. Zdá sa vám tento výklad udalostí dôveryhodný?

- Dajú sa v texte nájsť isté náznaky, na základe ktorých sa domnievate, že ide o dôveryhodný prameň?

11. Prečo bol dokument napísaný?

- Dajú sa v texte nájsť isté informácie (napr. autorovo meno, jeho postavenie, adresa, názov dokumentu), ktoré by napovedali, prečo tento dokument vznikol?
- Viete zistiť, prečo dokument vznikol podľa spôsobu, akým je napísaný, (napr., aby autor informoval niekoho iného, aby si urobil osobný záznam toho, čo sa odohralo, aby vyhovel istej požiadavke, aby ospravedlnil svoje činy alebo rozhodnutia, alebo aby uspokojil, alebo rozhneval osobu, pre ktorú je dokument určený?

12. Čo nám hovorí prameň o autorovom vlastnom názore alebo postoji?

- Ako postupuje autor pri písaní: jednoducho oznamuje danú situáciu, podáva informácie ďalej, opisuje, čo sa stalo, alebo obsahuje daný dokument aj názory, závery alebo odporúčania?

13. Je autor nejakým spôsobom neobjektívny?

- Snaží sa autor poskytnúť objektívny a vyvážený obraz toho, čo sa stalo?
- Sú v dokumente nejaké vyhlásenia alebo frázy, ktoré odhaľujú autorovu predpojatosť voči istej skupine, osobe alebo názoru?

##### Súvislosti s prechádzajúcimi vedomosťami

14. Potvrdzujú vaše doterajšie vedomosti z iných zdrojov vrátane učebnice tie fakty, ktoré sa objavujú v tomto prameni?

15. Potvrdzuje alebo vyvracia tento prameň interpretáciu udalostí z iných vám známych zdrojov?

##### Medzery v dôkazovom materiáli

16. Sú v dôkazovom materiáli nejaké medzery, ako napr. chýbajúce mená, dátumy alebo iné fakty, ktoré by vám pomohli zodpovedať predchádzajúce otázky?

##### Hľadanie prameňov ďalších informácií

Porozmýšľajte o iných prameňoch, ktoré by vám pomohli vyplniť medzery a overiť informácie, ktoré sa nachádzajú v tomto prameni, resp. autorovej interpretácii udalostí.

### Tabuľka 5: diplomatická depeša od princa Lichnowskeho

Lichnowsky Jagowi

telegram 151

D.D. 157

Londýn, 24. júla 1914

Odoslané 21.12

Doručené 25. júla, 1.16

To by bolo žiadúce. Nie je to národ v európskom zmysle slova, ale len banda lupičov.

Správne.

Správne, lebo ani nie sú!

Správne.

Potom Rusi sami nie sú o nič lepší. Čo sa určite stane.

Zabúda na Taliansko.

To je nanič.

Toto vôbec nie je nutné, keďže Rakúsko už jasne vysvetlilo Rusku celú záležitosť, a Grey už nemá čo navrhnúť. Ja sa nepridám, pokiaľ ma o to Rakúsko výslovne nepožiada, čo nie je veľmi pravdepodobné.

V dôležitých otázkach a v otázkach cti sa neradí s inými.

Nezmysel.

To môže dať Perziu Anglicku.

*Prameň:* Dokumentárna časť (1914) webovej stránky týkajúcej sa prvej svetovej vojny: <http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>

Sir E. Grey ma požiadal, aby som sa u neho hneď zastavil. Minister bol zjavne veľmi znepokojený rakúskou nóťou, ktorá podľa jeho názoru presiahla všetko, čo v tomto smere kedy videl. Povedal, že dosiaľ nedostal žiadne správy z Petrohradu, a teda nevedel, aký názor na túto problematiku majú tam. Ale veľmi pochyboval o tom, či by mohla ruská vláda odporúčať srbskej bezpodmienečné prijatie rakúskych požiadaviek. Každý štát, ktorý by prijal také podmienky, by sa skutočne prestal počítať za samostatný. V súčasnosti je pre Sir E. Greya, veľmi ťažké ponúknuť Petrohradu akúkoľvek radu. Môže iba dúfať, že tu prevládne mierny a pacifistický názor na situáciu. Pokiaľ sa záležitosti týkajú len miestnych rozporov medzi Rakúskom a Srbskom, ako to Vaša Excelencia zdôraznila v depeši 1055, ktorú som aj spomenul pri rozhovore so Sir E. Greyom, on, Sir E. Grey, s tým nemá nič spoločné; ale bolo by to ničo iné, keby verejná mienka v Rusku tlačila na vládu, aby voči Rakúsku zakročila.

Na moju poznámku, že Balkánske národy sa nedajú posudzovať podľa rovnakých kritérií, ako civilizované národy Európy, a že človek musí pri rozhovore s nimi používať iný jazyk – čo sa potvrdilo pri ich barbarskom spôsobe vedenia vojny – než na aký je zvyknutý, povedzme pri komunikácii s Britmi alebo Nemcami, minister odpovedal, že aj keby dokonca zdieľal tento názor, neveril, že by ho prijali v Rusku. Nebezpečenstvo, že vypukne európska vojna, keby Rakúsko napadlo Srbsko, by bolo bezprostredné. Výsledok takej vojny medzi štyrmi národmi, a číslovku štyri dôrazne prízvukoval, čím myslel Rusko, Rakúsko-Uhorsko, Nemecko a Francúzsko – by bol absolútne nevypočítateľný. Akokoľvek celá záležitosť dopadne, jedna vec je istá: znamenalo by to totálne vyčerpanie a zbedačenie; zruinoval by sa priemysel a obchod, a zničila by sa sila kapitálu. Výsledkom by boli revolučné hnutia, ako tie z roku 1848, vďaka kolapsu priemyselnej činnosti. Sir E. Grey, okrem tónu nóty, najviac ľutoval, krátku časovú lehotu, ktorá prispela k tomu, že vojna je takmer neodvratná. Povedal mi, že je ochotný sa k nám pridať v boji za predĺženie časovej lehoty vo Viedni, keďže takýmto spôsobom by sa dalo nájsť východisko. Žiadal, aby som tento návrh predniesol Vašej Excelencii. Ďalej navrhol, že v prípade nebezpečného napätia medzi Ruskom a Rakúskom, by sa mali ostatné štyri krajiny, ktorých sa to priamo netýka – Anglicko, Nemecko, Francúzsko a Taliansko – podujat' vyjednávať medzi Ruskom a Rakúskom. Žiadal, aby som aj tento návrh predložil Vašej Excelencii.

Minister sa evidentne snaží robiť všetko, aby sa Európa vyhla komplikáciám, a nedarí sa mu zakryť jeho veľkú ľútosť nad provokačným tónom rakúskej depeše a krátkou časovou lehotou.

Z iného zdroja na Ministerstve zahraničných vecí som sa dozvedel, že existuje dôvod domnievať sa, že Rakúsko do veľkej miery podceňuje obrannú silu Srbska. V každom prípade to bude dlhý a zúfalý boj, v ktorom bude Rakúsko výrazne oslabené, a v ktorom bude úplne zničené. Tvrdia tiež, že majú informácie aj o tom, že postoj Rumunska je viac než neistý, a že v Bukurešti hovorili, že budú proti každému, kto zaútočí.

## Tabuľka 6: Pramene týkajúce sa zodpovednosti za vypuknutie prvej svetovej vojny

**Prameň 1:** Keď Wilhelm II uvidel srbskú odpoveď na rakúske ultimátum Srbsku v júli 1914, poznamenal: „Veľké morálne víťazstvo pre Viedeň, ale s ním sa strácajú všetky dôvody na vojnu“.  
(L. C. F. Turner, *Origins of the first world war*, Arnold 1970, str. 103)

### **Prameň 2: Výňatok z Kaiserových memoárov (ktoré napísal po skončení vojny)**

Hneď po mojom príchode do Postupimu som zistil, že kancelár sa ministerstvo zahraničných vecí sú v rozpore s náčelníkom generálneho štábu, keďže generál von Moltke bol toho názoru, že vojna určite vypukne, zatiaľ čo ďalší dvaja sa pevne pridržiali svojho názoru, že záležitosti sa nevyvinú až do takej strašnej situácie, a že vojne sa bude dať nejakým spôsobom predísť, za predpokladu, že nenariadim mobilizáciu. Tento spor ďalej pokračoval. Až keď generál von Moltke oznámil, že Rusi podpálili svoje hraničné stĺpy, zničili pohraničné železničné trate, a vyvesili červené mobilizačné tabule, až vtedy sa diplomatom na Wilhelmstrasse rozjasnilo a spôsobilo ich vlastný kolaps ako aj kolaps ich sily odporu. Nechceli veriť vo vojnu. Toto jasne dokazuje, ako málo sme v júli 1914 čakali vojnu – a ako sme ešte menej boli na ňu pripravení. Naša celá diplomatická mašinéria zlyhala. Nebezpečenstvo vojny sa prehliadalo, lebo ministerstvo zahraničných vecí hypnotizovala ich viera v mier za každú cenu, až natoľko, že zo svojich kalkulácií úplne vylúčili vojnu ako možný nástroj dohodovej politiky, a preto neodhadli správne dôležitosť príznakov vojny.

### **Prameň 3: Výňatok z memoárov kniežat'a Lichnowskeho**

Všetky oficiálne publikácie, a naša Biela kniha to nevyvracia, ktorá vďaka chudobnému obsahu a vynechaniu niektorých informácií, tvorí závažnú obžalobu proti nám, že sme:

1. ...podporovali grófa Berchtolda, aby napadli Srbsko, hoci tu nehral rolu žiadny nemecký záujem, a určite sme vedeli o nebezpečenstve svetovej vojny...
2. ...v období medzi 23. a 30. júlom 1914... odmietli britské návrhy na vyjednávanie, hoci Srbsko, pod ruským a britským tlakom, prijali takmer celé ultimátum, a hoci dohoda týkajúca sa dvoch bodov sa mohla ľahko dosiahnuť a gróf Berchtold bol dokonca pripravený sa uspokojiť so srbskou odpoveďou.
3. 30. júla, keď gróf Berchtold ukázal vôľu zmeniť svoj smer, my sme poslali ultimátum do Petrohradu iba kvôli ruskej mobilizácii, hoci Rakúsko nebolo napadnuté; a 31. júla sme vyhlásili vojnu Rusku, hoci cár dal slovo, že nedovolí, aby pochodoval čo len jediný muž, pokiaľ prebiehajú rokovania. Takto sme zámerne zničili možnosť mierového urovnania.

Vzhľadom na tieto nesporné faktory sa nemôžeme čudovať, že celý civilizovaný svet okrem Nemecka kladie výhradnú zodpovednosť za svetovú vojnu na naše plecia.

## KAPITOLA 17

### TELEVÍZIA AKO PRAMEŇ

---

Hoci v Európe televízia získala masovú sledovanosť až koncom 50. a začiatkom 60. rokov a archivovanie televíznych programov nepodliehalo žiadnym pravidlám, televízia má stále potenciál ponúknuť učiteľovi dejepisu bohatú studnicu pramenného materiálu pri vyučovaní politických, spoločenských, kultúrnych a hospodárskych dejín Európy 20. storočia.

#### História na televíznej obrazovke

Televízny kanál *History Channel* sa stáva dostupným v čoraz väčšom počte európskych krajín a niektoré školy ho aktívne využívajú vo vyučovacom procese, najmä pri výučbe moderných európskych a svetových dejín. Niektoré vysielacie spoločnosti tiež poskytujú služby v oblasti školského vzdelávania, prostredníctvom ktorých ponúkajú programy o moderných dejinách. Do dnešného dňa existujú tri hlavné zdroje histórie na televíznej obrazovke:

- jednodielne programy o rôznych udalostiach a otázkach, ktoré zvyčajne učitelia musia nahráť na video, aby ich mohli použiť na hodine dejepisu;
- historické rekonštrukcie, ktoré televízia častejšie používa pri tvorbe programov o starších obdobiach. Avšak, čím viac sa vzdialíme od kľúčových historických udalostí 20. storočia, tým častejšie sa tieto udalosti prezentujú takýmto spôsobom. Z hľadiska vyučovania sú tieto programy hodnotným materiálom z niekoľkých dôvodov: divákovi sa snažia ukázať, že mnohé rozhodnutia sa robili pod nátlakom, často ponúkajú viaceré pohľady na danú udalosť a dialógy sú často autentické, založené na overiteľných primárnych prameňoch;
- rozsiahlejšie televízne seriály, ktoré sa zvyčajne vyrábajú pri príležitosti významných výročí a následne sa predávajú ako videokazety.

Mnohé jednodielne programy sa vyrábajú v malých nezávislých televíznych spoločnostiach. Ich produkcia je relatívne lacná, lebo sa do veľkej miery opiera o dobové fotografie, ako aj o staré filmové spravodajské týždenníky. Pri ich výrobe sa využívajú aj ústne výpovede očitých svedkov alebo kľúčových činiteľov, ktorí boli priamo zainteresovaní na danej udalosti, o ktorej sa vo filme hovorí. Mnohé z týchto programov sa vyrobili vzhľadom na prudké zvýšenie dopytu po lacných programoch, keď v 70. a začiatkom 80. rokov mnohé vysielacie spoločnosti rozšírili svoj vysielací čas. Učitelia dejepisu, ktorí sa rozhodli nahrávať niektoré programy, majú tak nepreberné množstvo pracovného materiálu, ktorý môžu využiť pri vyučovaní dejín 20. storočia.

Za posledných 25 rokov sa objavili dva najambicióznejšie a najdrahšie seriály tohto druhu. Jedným z nich je *The World at War* (Svet vo vojne) od spoločnosti Thames Television (týkajúci sa druhej svetovej vojny), ktorý sa prvýkrát vysielal v roku 1973 a stále je k dispozícii na videokazetách. Druhým je relatívne novší seriál spoločnosti BBC *The People's Century* (Storočie ľudí), ktorý sa prvýkrát vysielal v roku 1996. Koniec storočia a zároveň koniec milénia nepochybne prinesie veľký počet retrospektívnych historických programov, vychádzajúcich zo starších spravodajských týždenníkov a archívov televíznych spoločností.

## **Dokumentárne filmy**

Niektorí historici v súčasnosti pripúšťajú, že mnohé televízne dokumenty a programy o súčasnom dianí sú zdrojom celkom nových dôkazov. V niektorých prípadoch je to preto, lebo tvorcovia dokumentárneho filmu presvedčili politikov alebo štátnych úradníkov, aby po prvýkrát vypovedali o danej udalosti, resp. o svojom dôležitom rozhodnutí. V iných prípadoch je to zas preto, lebo tvorcovia dokumentu získali prístup k menej tradičným zdrojom dôkazového materiálu, ako sú písomnosti a štatistiky: utečenci, prisťahovalci vystavení rasovému útlaku, obeť terorizmu, teroristi a bojovníci za slobodu, obeť porušovania ľudských práv atď. Niektoré dokumentárne filmy sa retrospektívne ukázali plným právom ako dôležité spoločenské a politické dokumenty.

## **Spravodajské programy**

Spravodajské vysielanie by teoreticky malo byť hlavným zdrojom historického dôkazového materiálu pri vyučovaní dejín konca 20. storočia. Vysielacie spoločnosti však v skutočnosti archivujú iba veľmi málo toho, čo odvysielajú. Zvyčajne uchovávajú len tie relácie, o ktorých si v danom čase myslia, že v budúcnosti budú mať dlhodobý historický význam. Učitelia dejepisu a ostatných spoločenských vied, ktorí chcú používať spravodajské relácie vo vyučovacom procese, sa musia preto spoliehať na svoje vlastné nahrávky relácií. Nie je preto prekvapujúce, že učitelia väčšinou používajú materiál zo spravodajských relácií ako prostriedok na analýzu média, a nie obsahu danej správy: aký dopad má postup pri výrobe spravodajskej relácie a hodnoty, ktoré vyznávajú jeho tvorcovia na obsah a prezentáciu spravodajstva. Zatiaľ čo učitelia spoločenských vied, mediálnych štúdií a do menšej miery aj učitelia jazykov skúmajú televízne programy z tohto hľadiska, učitelia dejepisu toto takmer ignorujú, až na dosť obmedzenú sféru „pohyblivého obrazu ako propagandy“.

## **Odlahčené vzdelávacie programy**

História prezentovaná na televíznej obrazovke a dokumentárne filmy sa zväčša zameriavajú na udalosti, významných ľudí alebo konkrétne obdobia. Ako sme videli v kapitole 1 tejto príručky, stredoškolské učebné osnovy dejepisu vo väčšine európskych krajín sa zameriavajú na širšie tematické vyučovanie rovnako ako na tematické okruhy pri štúdiu moderných dejín. Z tohto hľadiska odlahčené vzdelávacie programy, ktoré sa zaoberajú rôznymi umeleckými a kultúrnymi smermi v 20. storočí, vývojom vo vede a technike, zmenami v spoločenskom a sexuálnom správaní a zmenami v životnom štýle a pracovných návykoch, môžu pozitívne prispieť k vyučovaniu dejepisu.

## **Inscenácie, telenovely a situačné komédie**

Inscenácie, telenovely a situačné komédie môžu študentom pomôcť lepšie porozumieť zmenám v postojoch verejnosti a meniacim sa spoločenským otázkam a problémom. Napríklad, práca s ukážkami z jednej telenovely, ktoré sú vybraté z rozsiahlejšieho časového intervalu (povedzme 10 až 20 rokov)<sup>1</sup> môže slúžiť ako zrkadlo meniacich sa postojov spoločnosti k rodinnému životu, problematike vzťahov medzi pohlaviami, nezamestnanosti, drogovej závislosti, vzdelaniu, kriminalite, polícii a štátnym orgánom vo všeobecnosti. A okrem toho sú tieto programy ľahko dostupné na videokazetách, pretože sú určené širšiemu okruhu divákov,

---

<sup>1</sup> Vo Veľkej Británii vysielajú telenovely nepretržite niekoľkokrát do týždňa, pričom najstaršia sa vysielala viac ako 40 rokov. Britské telenovely zobrazujú každodenný život istej malej komunity žijúcej vo Veľkej Británii. (pozn. prekl.)

ako napríklad historické dokumentárne filmy alebo rekonštrukcie. Keďže sa však nedajú použiť ako priama alternatíva k učebniciam, vyžadujú si viac prípravy zo strany učiteľa dejepisu.

Samozrejme, televízia nie je jediným zdrojom pohyblivého obrazu, ktorý hrá dôležitú úlohu pri chápaní dejín 20. storočia. Nemé spravodajské týždenníky s titulkami sa premietali v kinách a iných verejných zariadeniach už pred prvou svetovou vojnou. Vlády mnohých krajín, najmä vlády európskych mocností sa nazdávali, že majú taký veľký vplyv na ľudí, že počas vojny začali prevádzkovať svoje vlastné kiná, v ktorých premietali spravodajské týždenníky.

Ich skutočný význam sa však ukázal až potom, keď v roku 1927 v štúdiu Fox News v Spojených štátoch vyvinuli synchronizovaný zvuk. Do vypuknutia druhej svetovej vojny približne jedna tretina až jedna polovica obyvateľstva väčšiny európskych krajín chodila do kina aspoň raz do týždňa. Náklad aj tých najčítanejších novín nemohol konkurovať spravodajským žurnálom. A navyše, spravodajské týždenníky mohli osloviť oveľa širšiu a rôznorodejšiu vzorku populácie. Široká verejnosť sa mala možnosť po prvýkrát dozvedieť, čo sa deje mimo ich mesta, dediny alebo regiónu a zaujať k týmto udalostiam vlastný postoj. Tvorcovia spravodajských týždenníkov sa snažili konkurovať dennej tlači a okrem toho sa spravodajské týždenníky premietali ako súčasť filmového predstavenia, čo navyše znamenalo, že musia dbať o to, aby zaujali, ale zároveň aj informovali. Tvorcovia filmových týždenníkov si zároveň museli dávať pozor, aby neurazili majiteľov kín a silné filmové spoločnosti. Tiež im záležalo na tom, aby si proti sebe nepopudili politické orgány, čím by sa ocitli pod ešte prísnejšou politickou kontrolou a cenzúrou.

Filmové týždenníky prestali plniť funkciu tvorcu verejnej mienky začiatkom 60. rokov, i keď niektoré kiná ich premietali ešte približne ďalších desať rokov. Mali však vplyv na výrobu televízneho spravodajstva, čo bolo zjavné až do 70. rokov, kedy nové technológie, pracovné postupy a zvýšená konkurencia zmenili získavanie a prezentáciu správ.

Filmový týždenník aj televízia, ako každý iný historický primárny alebo sekundárny prameň, sa musia podrobiť rovnako podrobnej analýze a procesu overovania svojej pravdivosti. Napríklad, v prvých dvoch desaťročiach 20. storočia niekoľkí bezohľadní tvorovia filmových týždenníkov a údajne aj populárno-náučných filmov vyrobili štúdiové imitované spravodajstvo z rôznych bitiek, pohrôm, ľudských tragédií, korunovácií a politických atentátov.

Rada Európy pripravuje príručku o využívaní hraných filmov ako historických dokumentov a ponúka zoznam filmov spolu s námetmi ako ich možno použiť vo vyučovacom procese. Tento materiál odporúčame tým učiteľom, ktorí sa zaujímajú o to, akým spôsobom sa dá vo vyučovaní použiť film, s dôrazom najmä na hrané filmy. Filmoví režiséri a producenti sa od samého počiatku výroby komerčného filmu zaujímali o zobrazenie dôležitých historických udalostí a o život významných historických osobností. Nájdu sa medzi nimi filmy od úplne vymyslených až po relatívne autenticky spracované príbehy. A podobne, filmy často hrali dôležitú úlohu pri glorifikovaní histórie národa, minimalizovaní alebo ospravedlňovaní diskreditujúcich činov, alebo dokonca prepisovaní dejín z ideologických dôvodov.

Snáď najplodnejšou oblasťou pre učiteľa dejepisu, ktorý chce používať film ako materiál pre štúdium 20. storočia, je pozrieť sa na to, ako filmy identifikovali a odrazili takmer všetky významné zmeny v spoločnosti, hospodárstve a technike, ktoré ovplyvnili život ľudí: vojna, hospodárska kríza, meniace sa postavenie žien, zmeny v rodinnom živote, zmeny na pracovisku, migrácia, urbanizácia, meniaci sa úloha náboženstva, vystúpenie dospelievajúcich do popredia a ich rebélia a meniace sa názory na to, čo je správne a čo nie. Z tohto hľadiska sú to často žánrové filmy, ako sú zločin, horor, vojnové filmy, westerny a vedecko-fantastické filmy, ktoré uviedli tieto témy do veľkej pozornosti.

## Prečo používať televíziu ako materiál vo vyučovaní histórie?

Zo vzdelávacieho hľadiska televízne programy a ukážky z nich sa vyznačujú niekoľkými osobitými vlastnosťami:

- často prezentujú dejiny vysoko podnetným spôsobom pomocou prezentačných postupov, ktoré študenti dobre poznajú z iných programových žánrov;
- sú vhodné na výklad a historickú rekonštrukciu;
- dávnym udalostiam, o ktorých vie študent iba veľmi málo, pomáhajú dodať dojem bezprostrednosti a konkrétnosti;
- pomocou starých spravodajských týždenníkov alebo rekonštrukcií u študentov rozvíjajú pojem o priestore a čase;
- ponúkajú ponorenie sa do skúseností, myšlienok, pocitov a postojov ľudí priamo zainteresovaných na konkrétnej udalosti alebo historickom vývoji;
- a ako sme už uviedli, televízne programy sú tiež zdrojom primárneho historického dôkazového materiálu týkajúceho sa 20. storočia.

Materiály z televízie môžu byť veľmi užitočným a efektívnym vzdelávacím nástrojom vo vyučovaní dejepisu za predpokladu, že učiteľ ich starostlivo zhodnotí ešte pred ich využitím na hodine. Učiteľ musí mať jasnú predstavu, prečo chce použiť daný program, resp. jeho časť. Učiteľ si musí premyslieť, ako tento program súvisí s celkovými vzdelávacími cieľmi predmetu, a nakoniec musí zostaviť cvičenia týkajúce sa daného programu, aby sa tak zvýšila jeho vzdelávacia hodnota na maximum.

Učiteľ musí však brať do úvahy aj potenciálny dopad televízie na študentov mimo vyučovacieho procesu. V bežnom týždni študenti v priemere venujú sledovaniu televízie toľko času, koľko ho strávia v škole. I keď programy o histórii, dokumentárne filmy a spravodajské programy nepatria u študentov k najsledovanejším, napriek tomu televízia hrá dôležitú úlohu v ich každodennom živote a neformálnom vzdelávaní. Preto je dôležité, ako to vyjadril jeden pedagogický odborník, aby sme sa pokúsili usmerniť študentov a formovať takýto spôsob nadobúdania vedomostí tak, že študentovi poskytneme dostatok informácií o televízii ako médiu a naučíme ho tvoriť štruktúru, resp. systém otázok a pojmov, ktorým môže daný program analyzovať.<sup>2</sup> Študenti musia pochopiť, že televízia nie je taká neutrálna, objektívna a jednoznačne zrozumiteľná, ako sa na prvý pohľad môže zdať. Musia pochopiť, že televízia nie je jednoducho „oknom do sveta“, ale že obrazový materiál, ktorý prezentuje je už vytriedený a spracovaný tak, aby bol v súlade s istými kritériami toho, „čo robí dobrú televíziu“ a v niektorých prípadoch aj v súlade s kritériami politických orgánov na to, čo je vhodná a ideologicky akceptovateľná televízia. Toto sú problémy, o ktorých bude ešte reč v závere v tejto kapitoly.

Na tomto mieste je dôležité zdôrazniť ešte jeden významný bod: učiteľ musí študentom vysvetliť, že pri práci s televíznymi reláciami, filmovými spravodajskými týždenníkmi alebo filmami ako historickým prameňom je potrebné, aby študenti okrem obrazu a obsahu zvukového komentára zhodnotili aj na nasledovné aspekty:

- v akých súvislostiach sa dané spravodajské relácie a filmy vyrobili;
- organizácie, ktoré ich vyrobili;
- akému okruhu divákov boli určené;
- za akým účelom boli vyrobené;
- akým postupom sa zbieral dôkazový materiál, ako sa overovala jeho pravdivosť a ako sa ďalej spracovával a porovnával s iným dôkazovým materiálom;

---

<sup>2</sup> Len Masterman, Teaching about television, London, Macmillan 1980.



- aký dopad na obsah filmu mali pracovné postupy a technológia, ktoré sa pri jeho výrobe použili;
- a aký názor majú producenti a redaktori na to, ako by mala dobrá relácia vyzerať.

Takýto nespracovaný materiál sa môže často veľmi líšiť od primárnych a sekundárnych prameňov, na ktoré sú študenti zvyknutí pri práci s učebnicou, úradnými dokumentmi, denníkmi, listami, pohľadnicami, plagátmi, karikatúrami, fotografiami alebo mapami. Avšak analytické postupy a otázky, ktoré je potrebné použiť, sú veľmi podobné tým, ktoré sa používajú pri hodnotení akéhokoľvek iného historického prameňa.

### **Problémy a potenciálne nedostatky**

Po prvé, veľkým problémom je dostupnosť vhodného materiálu. Množstvo filmového materiálu staršieho viac ako 50 rokov sa zničilo, keďže bol vyrobený na nitrátovom podklade, ktorého kvalita sa časom rýchlo zhoršuje. Múzeá a filmové archívy sa snažia zachovať väčšinu zvyšného materiálu a prenášajú ho na trvácnejší a stabilnejší formát, avšak aj kvalita novšieho filmového pásu na acetátovej báze sa postupom času zhoršuje. Zdá sa, že v súčasnosti nikto nevie odhadnúť, ako dlho vydržia videokazety alebo CD-ROMy. Spoločnosti vyrábajúce spravodajské týždenníky a televízne programy, až na niektoré výnimky, zväčša nepovažovali svoje diela za historické artefakty, ktoré by bolo potrebné archivovať pre budúce generácie historikov a učiteľov dejepisu. Vo všeobecnosti platí, že to, či sa daná relácia zachovala, bolo dané komerčnými kritériami. V ostatných prípadoch to bolo len na náhodu. Veľa preto závisí od vôle učiteľa, či nahrá vhodnú reláciu, ktorú potom musí zhodnotiť z hľadiska jej vzdelávacieho potenciálu, vybrať z nej časti, ktoré bude na hodine používať, a napokon na základe vybraného filmového materiálu zostaviť otázky a úlohy.

Po druhé, film nie je najjednoduchším vzdelávacím prostriedkom, ktorý by sa dal efektívne využívať vo vyučovacom procese. Ak majú študenti podrobiť vizuálny pramenný materiál kritickej analýze (a nie si z daného filmového materiálu jednoducho zobrať len jeho základnú hodnotu ako náhradu učebnice), potom pred učiteľom stoja dve možnosti. Učiteľ dá študentom určitý čas na to, aby si pozreli daný film, urobili poznámky, prípadne znova pozreli dôležité časti a rozdiskutovali a interpretovali jeho obsah. Druhá možnosť spočíva v tom, že učiteľ prepíše film, alebo televíznu reláciu, resp. jej časti (čo je napokon oveľa realistickejšie) tak, aby zachytil isté zábery, reprodukoval komentár, dialógy, otázky a odpovede a opísal všetky podstatné zvukové efekty, ako sú hudba a ruchy v pozadí.

Po tretie, mediálni experti (vrátane rastúceho počtu programových producentov) pripúšťajú, že televízne programy o histórii a väčšina dokumentárnych filmov a programov o súčasnom dianí zvyčajne majú ako vzdelávacie prostriedky a historické pramene nasledovné nedostatky:

- zvyčajne nepodávajú chronologický sled udalostí veľmi efektívne a často ani podrobne nevysvetľujú, prečo sa istá udalosť stala. Inými slovami, spravodajstvo a programy o aktuálnom dianí týkajúce sa významných historických udalostí a kríz za posledných 50 rokov boli často ahistorické, buď sa zameriavali na bezprostredné príčiny (teda iskru, ktorá vyvolala danú udalosť), alebo ponúkli iba zjednodušené vysvetlenie, o ktorom nikto nediskutoval a ani ho nikto nepodrobil kritickej analýze. Spravodajstvo západných médií o vývoji na Balkáne v priebehu 90. rokov často vyvolávalo dojem, že „v tejto oblasti vždy vládli etnické nepokoje a násilie“;
- udalosti a vývoj na istom mieste a v istom čase mnohokrát nedávajú do súvisu s paralelným vývojom na inom mieste a v inom čase;
- neuvádzajú zdroje informácií a nevysvetľujú, ako overovali ich pravdivosť;

- výber prameňov často závisí od zásad spojených s výrobou daného programu a nie súvisiacich so vzdelávaním: komentár je nahovorený zábavným pútavým, a nie informatívnym a nudným spôsobom, alebo tvorcovia uprednostňujú zábery zachytávajúce činnosť, nadšenie, napätie, paniku, konflikt alebo násilie, aj keď iné dostupné pramene naznačujú, že takéto výjavy neboli typické pre dané udalosti;
- častokrát nie sú dostatočne vysvetlené ani historické súvislosti. Tvorcovia filmu tak ponechávajú priestor na to, aby materiál „hovoriť sám za seba“.

A napokon, je tu ešte jeden problém: keď televízny štáb nakrúca spravodajstvo o udalostiach v inej európskej krajine alebo sa zaoberá čisto medzinárodným problémom alebo krízou, spravodajcovia a redaktori zväčša kladú dôraz na záujmy a obavy svojej vlastnej krajiny a nezaoberajú sa danou situáciou čisto z európskej perspektívy. Táto situácia sa postupne mení, čiastočne aj preto, že sa zavádza nová technika, ako napr. prenosné videokamery, satelitné prenosové vozy a satelitné telefóny a čiastočne aj preto, lebo sa objavili spravodajské kanály vysielajúce nepretržite, ako je CNN, ktoré ponúkajú podrobné živé spravodajstvo o udalostiach s minimálnymi zásahmi a úpravami. Z tohto hľadiska televízne spravodajstvo o vojne v Perzskom zálive, správy o pokuse o prevrat v Ruskej federácii v roku 1991 a neskoršie spravodajstvo o vývoji v Bosne a Hercegovine a v Kosove priniesli zmenu v tomto trende. V spravodajstve zo zahraničia začali prevládať správy o záležitostiach jednotlivých štátov.

## **Práca s televíznym materiálom na hodine dejepisu**

### *Dejiny televízie*

Len veľmi ťažko by sa dali dejiny kultúry 20. storočia primerane zaradiť do učebných osnov dejepisu bez toho, aby sme si nevšimli, ako sa televízia vyvinula na médium masovej komunikácie, na organizačnú štruktúru verejno-právneho a komerčného vysielania. Nemôžeme si nevšimnúť aj úlohu televízie pri informovaní o spoločnosti, pri tvorbe verejnej mienky a postojov, ani jej úlohu pri ovplyvňovaní správania a vkusu jednotlivcov. Samozrejme, študenti sa môžu tiež niečo dozvedieť o masovokomunikačných prostriedkoch na iných predmetoch, v náuke o spoločnosti alebo mediálnych štúdiách. Bohužiaľ, často sa prehliada historický rozmer televízie ako média.

História televízie sa dá veľmi dobre využiť pri tematickom vyučovaní, ktoré sa zameriava na niekoľko vývojových aspektov, ako napríklad:

- vývoj techniky: zmena svetla na elektrické impulzy, používanie obrazovky na prenos a reprodukciu obrazu, experimenty Johna Logie Bairda v 30. rokoch, začiatok prvého verejného televízneho vysielania v roku 1936, rozmach televízie v Severnej Amerike a Európe, uvedenie farebnej reprodukcie v Spojených štátoch v roku 1953, nástup rôznych systémov na prenos farebných signálov (SECAM vo Francúzsku a Sovietskom zväze a PAL na väčšine územia ostatnej Európy), televízie s vysokou ostrosťou obrazu s väčším počtom obrazových riadkov, rastúci vplyv Japonska na technológiu, nástup jednotného systému v roku 1991, vyvinutie nových, ľahkých prenosných kamier, videí, zavádzanie prenosných satelitných zariadení, digitalizácia technológie, spočiatku používaná pri výrobe programov a teraz aj prenosu;
- jav masového diváctva: nárast počtu vlastníkov televíznych prijímačov, predĺženie vysielacieho času, zmeny a rozvoj palety ponúkaných programových žánrov, reklama v televízii, prudký nárast počtu televíznych vysielacích kanálov, nárast platených televíznych sietí, zavádzanie satelitnej televízie, vývoj interaktívnej televízie;
- vývoj v organizačnej štruktúre: prvá konkurencia (a vplyv) filmových týždenníkov a rozhlasu, verejno-právne vysielanie, nástup komerčných vysielacích spoločností, rastúca

regulácia na vládnej a európskej úrovni, politická cenzúra, podstata konkurencie v televíznom vysielaní, podiel medzinárodných spoločností na príprave televízneho programu, nástup globálnych televíznych spoločností;

- spoločenské a kultúrne vplyvy: vplyv televízie na politiku a politikov, jej vplyv na voliča, televízia v čase vojny, vplyv televízie na deti, jej vplyv na ľudské správanie (napr. prispela televízia k tomu, že ľudia sa správajú násilne alebo či dochádza k väčšej akceptácii násilia?).

#### *Práca s históriou na obrazovke a dokumentárnymi filmami*

Hlavným cieľom tejto časti je navrhnuť cvičenia a úlohy, v ktorých budú študenti používať primárny a sekundárny pramenný materiál z televíznych dokumentárnych programov. Študenti sa majú prostredníctvom takýchto úloh presvedčiť, či materiál, ktorý videli na obrazovke, potvrdzuje alebo vyvracia dôkazový materiál, s ktorým so oboznámili prostredníctvom štúdia iných prameňov (ako sú učebnice, monografie, interpretácie rôznych historikov, fotografický materiál). Študenti sa takto budú môcť vžiť do úlohy akéhosi historického detektíva, ktorý prechádza nasledovnými fázami:

- *fáza 1:* študenti si pozrú film (alebo ukážku z neho) a zároveň si robia systematické poznámky o kľúčových bodoch, ktoré sa objavili v komentári, o tom, aký dôkazový materiál tvorcovia použili (ústne výpovede, archívne filmy, odkazy na úradné dokumenty, vyjadrenie odborníkov atď.), na ktoré dôkazové materiály sa kladie dôraz a aké závery daný film prináša;
- *fáza 2:* študenti prediskutujú svoje poznámky v malých skupinkách a vytvoria spoločné rezumé;
- *fáza 3:* študenti môžu porovnať televíznu verziu s iným prameňom, ako napr. učebnicou, a nájsť, v ktorých bodoch sa zhodujú a odlišujú;
- *fáza 4:* študenti nakoniec rozoberú, prečo sa tieto rozdiely objavili, ako napr. nový dôkazový materiál, rôzne interpretácie starého dôkazového materiálu alebo rôzne body, na ktoré tieto materiály kladú dôraz alebo sa môžu snažiť zistiť, či sú tieto rozdiely spôsobené tým, že v televíznom programe sa kladie dôraz na potrebu vizuálneho materiálu (t.j. či médium ovplyvnilo spôsob, akým sa táto historická udalosť alebo dianie prezentuje)?

#### *Práca s filmovým archívnym dôkazovým materiálom*

Vyberte si ukážky z filmového spravodajského týždenníka alebo novšieho dokumentárneho filmu, ktoré sa týkajú konkrétnej historickej udalosti alebo situácie a zadajte študentom v malých skupinách úlohu, aby hľadali odpovede na nasledovné otázky:

- Kto je tvorcom filmu?
- Prečo film vznikol? Ide o spravodajský týždenník určený obecnstvu v kine? Vznikol program za účelom vzdelávania? Je to jedna časť rozsiahlejšieho seriálu? Je to jednodielny program pre spravodajstvo alebo reláciu o súčasnom dianí?
- Akej cieľovej skupine je, podľa vás, film určený?
- Aký dôkazový materiál film používa (napr. primárne a/alebo sekundárne pramene, výpovede svedkov, výpovede ľudí, ktorí boli priamo zainteresovaní na spomínaných udalostiach, výpovede novinárov alebo politikov, vizuálny dôkazový materiál)?
- Čo je hlavným cieľom filmu? Snaží sa film ovplyvniť verejnú mienku alebo názor politikov a štátnych úradníkov? Snaží sa film vysvetliť, čo sa stalo a/alebo sa snaží informovať ľudí o tom, kto komu čo spravil a kedy? Snaží sa film dať slovo tým, ktorých dosiaľ ignorovali alebo sa snaží opraviť historický výklad?
- Darí sa filmu splniť uvedené ciele?

- Je film podfarbený hudbou? Akú náladu hudba vyvoláva?
- Akú myšlienku vyjadruje obrazový materiál?
- Je myšlienka, ktorú sa film snaží vyjadriť prostredníctvom obrazového materiálu v súlade s posolstvom vyplývajúcim z komentára?
- Aký je tón komentára? Je neobjektívny alebo jednostranný, ak áno, v akom smere? Snaží sa poskytnúť vyvážený výklad toho, čo sa udialo? Je komentár neutrálny alebo kritický?
- Ako narába film s rozhovormi a výpoveďami svedkov? Žiada sa od ľudí, aby opísali, čo sa stalo a kedy sa to stalo? Žiada sa od nich, aby vynášali sudy nad inými? Pýtajú sa na ich názory? Žiada sa od nich, aby povedali, prečo sa podľa ich názoru uvedené udalosti odohrali? Boli vybraní preto, lebo navzájom súhlasia alebo preto, lebo navzájom nesúhlasia?
- Viete na základe vašich vedomostí o danej udalosti nájsť istý dôkazový materiál alebo názory, ktoré film nezachytil?

## KAPITOLA 18

### HODNOTENIE UČEBNÍC DEJEPISU

---

História, ktorá sa učí v školách, nie je výhradnou doménou akademických historikov, učiteľov, autorov učebníc a vydavateľov, ale sa širšie chápe ako verejný majetok. Politici, záujmové skupiny, etnické a jazykové skupiny alebo rodičia majú často pocit, že môžu plným právom ovplyvňovať obsah učebných osnov dejepisu a spôsob, akým sa dejepis vyučuje v oveľa väčšej miere, ako by si to trúfali v matematike, fyzike alebo zemepise. V tomto smere je teda aj učebnica dejepisu verejným majetkom a najrôznejšie skupiny v rámci jednej krajiny, ako aj skupiny v okolitých krajinách môžu vyjadrovať oprávnené pripomienky k ich obsahu alebo k priamym, ale aj skrytým posolstvám a záverom, ktoré sa snaží učebnica vyjadriť prostredníctvom textu, ilustrácií a prameňov. Celkový charakter a zameranie učebnice vyjadruje aj metodika, ktorú si autori učebnice zvolili, ale aj to, čo sa rozhodli do učebnice zaradiť a čo z nej vynechať. Učebnica prenáša svoje posolstvá a závery aj prostredníctvom takých faktorov, ako je jej cena, dostupnosť, ale aj to, či kvalita učebnice zodpovedá jej cene.

Aké otázky si musíme položiť pri hodnotení učebnice ešte pred tým, ako sa ju rozhodneme kúpiť a používať? Táto krátka kapitola si kladie za cieľ vyvolať diskusiu o tejto problematike. Kapitola nevznikla so zámerom ponúknuť definitívnu odpoveď na otázku „aká by mala byť dobrá učebnica?“ Jedným z východísk tejto kapitoly je, že odpoveď na uvedenú otázku bude v každej krajine iná. Preto každý pokus o definitívnu odpoveď zvyčajne vedie iba k širokým a dosť frázovitým zovšeobecneniam. Samozrejme, existujú isté pedagogické zásady a charakteristika vonkajšieho vzhľadu učebnice, ktoré sa dajú aplikovať na každú učebnicu. Tieto zásady však takmer určite nezaručia, že daná učebnica bude prijateľná a vhodná pre všetky podmienky. Kriticky dôležité je aj to, za akých okolností učebnica vznikla, bola vydaná a distribuovaná, za akých okolností ju školy kupovali a následne používali vo vyučovacom procese. Hodnotiace otázky sú preto zoradené do troch hlavných kategórií. Do prvej kategórie patria otázky, podľa ktorých sa dá zhodnotiť obsahová a pedagogická stránka učebnice. Druhú kategóriu tvoria otázky, ktoré sa zameriavajú na štrukturálne hodnoty učebnice (ktoré sa dajú použiť bez ohľadu na to, kde daná učebnica vyšla a kde sa používa, bez ohľadu na jej obsah a preberané témy alebo vekovú kategóriu a schopnosti študentov, ktorým je učebnica určená). Poslednou kategóriou sú otázky týkajúce sa vonkajších kvalít učebnice, ktoré nie sú spojené s písaním učebnice, jej vydávaním a používaním, avšak do týchto procesov zasahujú a ovplyvňujú ich.

#### **Hodnotenie obsahovej a pedagogickej stránky učebnice dejepisu**

Učitelia dejepisu a schvaľovacie komisie určite hodnotia do väčšej hĺbky viaceré učebnice ešte predtým, než vyberú a schvália tie najvhodnejšie. Mnohí nájdu odpoveď na nižšie uvedené otázky napríklad tak, že si zbežne prečítajú danú učebnicu alebo pozornejšie zhodnotia, ako učebnica spracúva dve alebo tri náhodne vybrané témy, otázky alebo úlohy. Tiež je možné vypracovať niekoľko jednoduchých porovnávacích zoznamov (napr. zoznam tém, ktorým sa učebnica venuje v porovnaní s učebnými osnovami, počet strán, na koľkých sa venuje jednotlivým témam alebo problémom atď.)

## Obsah

1. Ktorým historickým obdobiam sa učebnica venuje? Zhodujú sa tieto obdobia s obdobiami, ktoré sú obsiahnuté v učebných osnovách? Existujú isté biele miesta, ktoré by bolo treba vyplniť inými učebnicami, resp. iným učebným materiálom?
2. Ako je v učebnici usporiadaný obsah z hľadiska štruktúry a postupnosti? Poskytuje učebnica dostatočne obsiahly chronologický prehľad rozsiahlejšieho obdobia alebo poskytuje iba prehľad vybraných období, alebo sa venuje niekoľkým dôležitým obdobiam v národnej, regionálnej, európskej alebo svetovej histórii (napr. starovek, stredovek, námorské objavy, Európa v 19. storočí, studená vojna)? Zameriava sa učebnica na širšie historické témy a vývoj (napr. šírenie kresťanstva v Európe, nástup národného štátu, industrializácia, imperializmus a kolonializmus atď.)?
3. Zhoduje sa obsahová štruktúra učebnice so štruktúrou alebo rámcom učebných osnov?
4. Koľko strán venuje učebnica každému obdobiu a zodpovedá toto rozdelenie učebným osnovám?
5. Aký dôraz sa v danej učebnici kladie na dejiny politiky, diplomacie, hospodárstva, spoločnosti a kultúry? Líši sa dôraz alebo rovnováha medzi uvedenými dimenziami pri spracovaní jednotlivých období, ktorým sa učebnica venuje? Kladie učebnica dôraz na tie isté oblasti, na ktoré sa kladie dôraz v učebných osnovách?
6. Zameriava sa učebnica prevažne na národné, regionálne, európske alebo svetové dejiny, resp. na niektorú kombináciu z uvedených aspektov dejín? Zhoduje sa zameranie učebnice s tým, na čo sa zameriavajú učebné osnovy?
7. Aký je pohľad učebnice na regionálne, európske alebo svetové dejiny? Napr., ponúka učebnica prevažne národný pohľad na európske alebo regionálne dejiny, alebo ponúka vo väčšej miere eurocentrický pohľad na svetové dejiny? Predkladá učebnica západný pohľad na udalosti a dianie vo východnej Európe, resp. naopak?
8. Obsahujú príslušné kapitoly venované národným dejinám aj pohľad na to, ako iné krajiny alebo národy vnímali udalosti a vývoj v príslušnej krajine?
9. V prípade, že sa učebnica vo svojom jadre venuje výlučne európskym dejinám, ako sa v texte definuje Európa, priamo alebo nepriamo? Venuje sa učebnica západnej, strednej a východnej Európe alebo sa zameriava len na jeden z uvedených regiónov? Sústreďuje sa na spoločné kultúrne dedičstvo alebo tie faktory, ktoré zvyrazňujú rozmanitosť a rôznorodosť v dejinách jednotlivých regiónov?
10. Dá sa rozoznať istý zámer autorov učebnice na základe toho, ktoré témy, udalosti, skupiny ľudí, rozmery a hľadiská v texte vynechali alebo opomenuli pri výbere ilustračného obrazového alebo pramenného materiálu, resp. pri zostavovaní úloh? Je možné za tým vypozerovať istý skrytý zámer?

## Pedagogicko-metodická stránka

11. Aké vedomosti už musia študenti bezpodmienečne mať na to, aby mohli efektívne využívať danú učebnicu?
12. Aké pracovné postupy a vedomosti sa od študentov vyžadujú na to, aby vedeli interpretovať každý typ pramenného materiálu a aby sa mohli pokúsiť odpovedať na všetky otázky a vyriešiť všetky cvičenia a úlohy, ktoré sa nachádzajú na začiatku jednotlivých kapitol?
13. Má táto učebnica popri textovej časti aj pracovnú časť (t.j. obsahuje pramene, cvičenia a úlohy spolu s výkladovým textom)? Ak áno, kde sa nachádzajú tieto prvky v rámci učebnice a ako sú usporiadané? Napr., nachádza sa pramenný materiál a/alebo iné úlohy na konci každej kapitoly alebo sa nachádzajú na konci učebnice? (Umiestnenie rôznych prvkov môže mať vplyv na to, ako bude učiteľ a študent učebnicu používať.)
14. Akú funkciu majú plniť zadania prác, otázky, cvičenia a diagnostické úlohy, ak ich učebnica obsahuje? Kladú v prevažnej miere dôraz na to, aby si študent vedel spomenúť na faktografické informácie, ktoré poskytuje textová časť učebnice alebo dávajú študentovi priestor na to, aby sa naučil kriticky hodnotiť historický dôkazový materiál a rozpoznávať skutočnosť, že jeden dôkazový materiál sa môže interpretovať viacerými spôsobmi? Dáva učebnica študentom priestor, aby sa naučili zaujať stanovisko k novej neobjektívnosti rôzneho pramenného materiálu? Dáva učebnica študentom možnosť a vedie ich k tomu, aby sa podujali na samostatné historické bádanie atď.?
15. Dáva učebnica študentovi možnosť, aby mohol uvažovať nad tým, ako môžu ovplyvniť interpretáciu minulosti také faktory, ako sú výber dôkazového materiálu, pramene, ktoré sú do učebnice zaradené alebo hodnoty, ktoré vyznáva konkrétny historik?
16. Ako súvisia jednotlivé ilustrácie, fotografie, mapy a diagramy s textom? Objasňujú alebo ilustrujú hlavné otázky, ktorým sa venuje textová časť? Ponúkajú súvislosti medzi myšlienkami jednej kapitoly a tým, čo si študent prečítal v niektorej z predchádzajúcich kapitol? Alebo je ich hlavnou funkciou jednoducho rozdeliť text a urobiť jednotlivé kapitoly zaujímavejšími?
17. Má táto učebnica na začiatku každej kapitoly prehľadne spracovaný obsah toho, čo každá kapitola ponúka? Ak áno, aká je ich funkcia? Vymenúvajú jednoducho to, čo príslušná kapitola rozoberá, alebo ponúkajú aj súvislosti medzi ňou a inými kapitolami a určujú kľúčové myšlienky, pojmy a metódy, ktoré daná kapitola rozoberá?
18. Kladie si učebnica za úlohu vysvetliť študentovi základné historické pojmy, napr. kontinuita a zmena, centralizácia a fragmentácia, rozvoj a úpadok, evolúcia a revolúcia atď.?
19. Pokúša sa učebnica zapojiť študenta do daných historických udalostí, problémov a diania, o ktorých pojednáva? Napr., kladie si učebnica za cieľ ukázať študentovi, ako ľudia vnímali nielen udalosti a dianie, ktoré prežili, ale tiež ako reagovali na rôzne alternatívy, ktoré pred nimi stáli v danom čase alebo ako ich rozhodovanie a činy ovplyvnila a formovala ich vlastná minulosť?
20. Ako učebnica prezentuje historický vývoj?

21. Ako dbá učebnica na to, aby si študent osvojil základnú chronológiu, najmä v takých prípadoch, keď témy a obdobia, ktorým sa učebnica venuje, nenasledujú v chronologickej postupnosti?
22. Poskytuje učebnica študentovi priestor na vytváranie komparatívnych pohľadov napríklad tým, že navzájom porovnáva udalosti a dianie v dvoch alebo viacerých krajinách resp. regiónoch? Alebo tým, že hľadá podobné črty v historickom vývoji v dvoch alebo viacerých krajinách resp. regiónoch? Alebo tak, že študenta nabáda k tomu, aby zistil, ako ovplyvnilo dianie v iných častiach sveta udalosti v národnej histórii, alebo aby zistil, ako sa navzájom ovplyvňovali rôzne kultúry?

## Štrukturálne kvality učebníc dejepisu

Učebnica sa dá z tohto hľadiska veľmi dobre zhodnotiť zbežným čítaním spojeným s podrobnejším štúdiom náhodne vybraných odsekov.

23. Rovnováha medzi textom a inými prvkami (ako sú ilustrácie, mapy, štatistické tabuľky, ukážky z úradných dokumentov, otázky, úlohy atď.) je primeraná vekovej kategórii alebo schopnostiam študentov, pre ktorých je učebnica určená? Platí, že mladší a menej nadaní študenti uprednostňujú učebnice s menším obsahom textu a viacerými ilustráciami a, naopak, čím viac sa od nich vyžaduje, aby pracovali s väčším množstvom materiálu, tým sa im práca s učebnicou zdá ťažšia.
24. Nachádzajú sa v učebnici nejaké príklady toho, kde sa historické udalosti a dianie vysvetľujú iba z hľadiska jednej príčiny, veľmi zjednodušene a skrátene?
25. Ponúka učebnica rozličné interpretácie minulosti (t.j. mnohorakosť pohľadov na dejiny)?
26. Nie je text neobjektívny? Preštudujte jednu časť venujúcu sa medzinárodným vzťahom, vzťahom so susednými krajinami, vojnám alebo dejinám kolonializmu; potom sa pozrite na náhodne vybrané karikatúry, obrázky a fotografie a zistite, ako sa učebnica pozerá na niektorých národných hrdinov alebo národné hrdinky a potom zvážte, či sa v knihe nenachádzajú jasné dôkazy nasledovných prvkov:
  - neobjektívny výklad udalostí;
  - nacionalistická interpretácia minulosti;
  - rasistický výklad dejín niektorých etnických skupín;
  - ideologické interpretácie (politické, náboženské a kultúrne), ktoré nie sú podložené dôkazmi alebo ich interpretácia nie je vyvážená iným pohľadom na danú problematiku;
  - etnocentrizmus;
  - eurocentrismus;
  - stereotypné postoje a predstavy (t.j. veľmi zjednodušené zovšeobecnenia, zvyčajne hanlivého charakteru, ktoré zvyčajne zosmiešňujú ľudí patriacich k niektorému národu, skupine, rase alebo pohlaviu);
  - povrchnosť (použitie ľubovoľného a štandardizovaného ilustračného materiálu, ktorý len veľmi málo súvisí s textom).
27. Ako sa vykresľuje minulosť? Vníma sa prítomnosť ako nevyhnutný výsledok udalostí, ktoré sa odohrali v minulosti? Vykresľujú sa dejiny ako „triumfálny pochod na ceste k pokroku“?
28. Podnieti učebnica študenta k tomu, aby sa na históriu pozeral ako na vedu?



29. Dá sa predpokladať, že táto učebnica vzbudí záujem študentov o dejepis ako o predmet, ako aj ich prirodzený záujem o minulosť?
30. Zodpovedá materiál v učebnici najnovším výskumom alebo názorom súčasných historikov?
31. Je text písaný primeraným štýlom vzhľadom na vek a schopnosti študentov, ktorým je učebnica určená? Náhodne vyberte niekoľko odsekov a pozrite sa na dĺžku jednotlivých viet, používanie odborných slov a žargónu, ku ktorým učebnica neponúka ďalšie vysvetlenie. Ďalej zistite, či je výklad prevažne napísaný v činnom alebo v trpnom rode atď. Učebnica by nemala byť napísaná ani príliš neformálne, ale ani nad možnosti chápania študentov. Učebnica by sa mala ľahko čítať, avšak zároveň by mala študentov viesť k tomu, aby si čítaním odborného textu rozvíjali schopnosti, ktoré využijú pri písaní textu zodpovedajúceho histórii ako vednej disciplíny.

### **Vonkajšie faktory pri hodnotení učebníc dejepisu**

Odpovede na väčšinu otázok z tejto skupiny je možné nájsť jednoduchým zhodnotením vonkajšej obálky učebnice, predslovu a letným prehliadnutím jednotlivých strán danej učebnice. V tomto smere pomôže aj reklamný materiál, ktorý vydalo vydavateľstvo.

32. Kedy učebnica prvýkrát vyšla? Tento údaj poskytuje určitý náznak o politických súvislostiach, v akých bola učebnica napísaná a schválená. Z toho sa dá tiež usúdiť, do akej miery bude odrážať najnovšie poznatky po stránke metodickej, ale aj po stránke obsahovej (ak chcete zistiť, kedy bola kniha napísaná, od roku vydania odčítajte približne dva roky). Toto môže byť veľmi dôležité najmä vtedy, ak sa učebnica venuje novšiemu historickému vývinu v národných dejinách alebo dejinách jednotlivých oblastí v rámci Európy.
33. Je z danej učebnice zrejmé, že jej autor pozná súčasnú prax vyučovania dejepisu na školách? Je veľmi dôležité uvedomiť si, že odpoveď sa v tomto prípade nedá jednoducho zredukovať na to, či autor je, resp. bol učiteľom dejepisu. Niektorí akademickí historici sa s pomocou svojich vydavateľov oboznámili s modernými vyučovacími metódami a na druhej strane, niektorí učelia dejepisu, ktorí píšú učebnice dejepisu, tiež nemusia držať krok so súčasným trendom.
34. Prešla kniha odborným testovaním alebo skúšobným procesom na vzorke učiteľov a študentov?
35. Špecifikuje učebnica konkrétnu cieľovú skupinu, ktorým je určená (napr. veková skupina, schopnosti študentov, typ školy, spôsob štúdia, resp. či má učebnica slúžiť ako pomôcka na prípravu na určitý typ skúšky)?
36. Ozrejmil autor v úvode učebnice, ako postupoval pri jej zostavovaní? Oboznámil čitateľov s jej cieľmi?
37. Bude si práca s učebnicou vyžadovať používanie doplnkového materiálu (ktorý je už buď publikovaný, alebo ho priamo zostaví učiteľ), aby sa tak naplnili požiadavky, ktoré na študentov kladú učebné osnovy?
38. Vzhľad učebnice je kvalitný a dôsledne dodržaný v celej učebnici (t.j. grafická úprava, farebnosť, typografia atď.)?

39. Vydrží učebnica primerane dlhú dobu pri bežnom používaní na hodinách?
40. Grafická úprava učebnice je primeraná jej cene? Je porovnateľná s inými učebnicami, ktoré sú v súčasnosti dostupné na trhu za porovnateľnú cenu? Je to dobrá kúpa?

## KAPITOLA 19

### HODNOTENIE NOVÝCH INFORMAČNÝCH TECHNOLOGIÍ

---

V čase písania tejto príručky zostáva učebnica hlavným učebným materiálom na väčšine stredných škôl v Európe. Vo väčšine krajín východnej Európy je učebnica jediným materiálom, ktorý sa používa pri vyučovaní dejepisu. Vývoj nových učebných materiálov v najbližšom období bude mať vo väčšine európskych krajín pravdepodobne formu doplnkového materiálu, ku konkrétnym okruhom a tematickým celkom alebo sa budú vydávať formou zbierok (t.j. kníh, ktoré obsahujú ukážky z primárnych a sekundárnych prameňov). Avšak, ako to dokumentovala kapitola o používaní nových informačných technológií, množstvo dobrého materiálu, ktorý môže učiteľ dejepisu využiť pri vyučovaní dejepisu, sa dá nájsť na Internete a čoraz väčší počet vydavateľstiev, mimovládnych organizácií a iných vzdelávacích inštitúcií tiež vydáva CD-ROMy vhodné pre použitie na hodinách dejepisu. Ešte potrvá istý čas, kým budú môcť všetci učiteľia dejepisu na hodinách používať nové informačné technológie. Postupne sa však niektoré školy môžu dostať do akéhosi prechodného obdobia, v ktorom budú mať jednotliví učiteľia prístup k počítaču na obmedzený čas, keď si z Internetu budú môcť stiahnuť materiál, ktorý sa dá neskôr na hodinách použiť tradičným spôsobom.

Kvalita materiálu, ktorý je v súčasnosti dostupný na CD-ROMoch a na dôveryhodných a spoľahlivých webových stránkach je vynikajúca, čo platí najmä o materiáli, ktorý sa týka dejín 20. storočia. Kvalita spomínaných materiálov je vysoká jednoducho preto, lebo ich tvorcovia sa opierajú o veľké množstvo audiovizuálnych, ako aj tradičných písomných prameňov. Avšak každý, kto na Internete hľadal informácie z oblasti dejín 20. storočia tiež vie, že sa tam nachádza obrovské množstvo podradného, nepoužiteľného materiálu, a nájdu sa aj informácie značne pochybného pôvodu. Toto je sprievodný znak prudkého rozmachu Internetovej siete (World Wide Web), keďže na tvorbu webových stránok už existuje jednoduchý programovací jazyk HTML, a navyše každý, kto má internetové konto, si môže otvoriť svoju vlastnú bezplatnú domácu stránku.

Preto je dôležité, aby učiteľ zhodnotil webové stránky ešte predtým, ako budú s nimi študenti pracovať. Rovnako ako pri učebniciach aj pri webových stránkach je dôležité zhodnotiť nielen obsah daného materiálu, ale aj jeho výchovnú hodnotu. Táto kapitola má preto rovnakú štruktúru ako predchádzajúca. Aj tu sme naznačili niekoľko otázok, ktoré si musíme položiť pri hodnotení vzdelávacích kvalít webovej stránky, resp. CD-ROMu.

#### Hodnotenie internetových stránok

Keď zvažujeme, či je daná internetová stránka vhodná na použitie pri vyučovaní dejepisu, musíme mať na zreteli šesť základných oblastí: účel, zdroj, prístup, orientácia v nej, jej celkový vzhľad a obsah.

Otázky v každej zo spomínaných oblastí vychádzajú zo základného cieľa tejto príručky, a to vyučovania dejín 20. storočia na stredných školách (vo vekovej kategórii študentov 14 – 18 rokov). Avšak uvedené otázky, až na niektoré výnimky, sa dajú použiť aj pri vyučovaní mladších žiakov, resp. pri výučbe iných predmetov.

## Účel

1. Je na domácej stránke, resp. v nasledovnej časti daného materiálu jasne vytýčený účel, za akým táto stránka vznikla?
2. Vytýčil autor, resp. zostavovateľ danej stránky, akému okruhu záujemcov je stránka určená?
3. Ktoré prvky danej stránky sa dajú využiť pri vyučovaní podľa učebných osnov, resp. učebného plánu danej školy z hľadiska obsahu, cieľov a požiadaviek, t.j. rozvíjania jednotlivých pracovných postupov a celkového chápania dejín?
4. Je daná stránka primeraná vekovej kategórii študentov, ich vedomostiam, ktoré si osvojili v predchádzajúcom štúdiu dejín, ako aj ich schopnostiam?
5. Ste pokojní s tým, koľko užitočných informácií obsahuje táto webová stránka natoľko, že sa oplatí ňou ďalej zaoberať?

## Zdroj

6. Kto vytvoril danú webovú stránku?
7. Poskytuje autor, resp. zostavovateľ danej stránky informácie o sebe, o svojej práci v oblasti histórie a vyučovaní dejepisu? Je autor danej stránky odborníkom na problematiku, ktorou sa daná stránka zaoberá alebo je zástupcom istej špecializovanej inštitúcie?
8. Môžeme sa z domácej stránky dozvedieť, či je jej autor, resp. zostavovateľ členom nejakej organizácie, resp. je na nejakú organizáciu napojený? Ak áno, uisťuje vás táto informácia o kvalitách tejto stránky?
9. Pomáha vám zhodnotiť kvality danej webovej stránky doména, na ktorej sa nachádza? Okrem národných kódov, ktoré sú súčasťou niektorých adries, vám pri hodnotení webových stránok môžu pomôcť aj domény, na ktorých sa jednotlivé stránky nachádzajú. Napríklad:
  - ac: academic – akademický (V. Británia)
  - edu: educational institution – vzdelávacia inštitúcia
  - gov: governmental department – ministerstvo
  - int: international organisation – medzinárodná organizácia
  - org: non-profit making organisation – nezisková organizácia
  - com: commercial organisation – obchodná organizácia
  - co: commercial organisation – obchodná organizácia (V. Británia)
  - net: Internet gateway / administrative host – prístup na Internet / poskytovateľ služieb
10. Sponzoruje webovú stránku nejaká skupina, inštitúcia, spoločnosť alebo vládny orgán? Pridáva alebo uberá tento fakt na dôveryhodnosti danej stránky?
11. Nachádza sa na webovej stránke reklama? Ak áno, uberá to na dôveryhodnosti webovej stránky? Nebude to na študentov pôsobiť rušivo?
12. Recenzoval stránku internetový kritik on-line? Bola recenzia pozitívna?

## Prístup na stránku

Skôr ako sa rozhodnete používať danú internetovú stránku, mali by ste si ju otvoriť niekoľkokrát.

13. Je možné napojiť sa na danú webovú stránku v čase, keď ju práve budete používať alebo je o ňu taký záujem, že musíte často dlho čakať na spojenie?
14. Musíte si stiahnuť nejaký program, aby ste stránku mohli používať, napr. softvér na počúvanie zvukových ukážok, alebo pozeranie filmových úryvkov? Koľko času si vyžaduje nahrávanie potrebného softvéru?
15. Otvárajú sa stránky dostatočne rýchlo, aby ste ich mohli použiť priamo na hodinách a udržať študentov pri samostatnej práci, resp. pri práci v malých skupinách?
16. Je stránka prístupná cez vyhľadávače, ktoré zvyčajne používate?
17. Je prístup na danú stránku bezplatný alebo sa musí platiť istý poplatok za prístup na niektoré jej časti?

Po istom čase používania stránky, bude možno potrebné prehodnotiť jej prístupnosť najmä, ak jej autor, resp. zostavovateľ nerieši opakujúce sa problémy alebo sa neustále mení URL (Uniform Resource Locator), alebo adresa stránky a máte problémy s jej vyhľadávaním.

## Orientácia na webovej stránke

18. Dá sa podľa domácej alebo indexovej stránky určiť, aká je organizácia stránky a aké možnosti voľby má jej užívateľ?
19. Dajú sa hypertextové odkazy ľahko rozlíšiť od ostatného textu?
20. Sú hypertextové odkazy logicky zoskupené? Myslíte si, že sa v nich študenti ľahko vyznajú alebo sa budú musieť do veľkej miery spoliehať na svoju intuíciu pri orientácii na danej webovej stránke?
21. Je spôsob orientácie jednoduchý, napr. kliknutím na miesta označené *Back* – späť, *Next* – dopredu, *Home* – domovská stránka, *Go to Top* – na začiatok dokumentu?
22. Budú sa vedieť študenti orientovať na danej stránke bez toho, aby sa stratili, alebo boli zmätení? Darí sa to vám?
23. Fungujú odkazy na ďalšie stránky dobre? Je spojenie dostatočne rýchle, aby sme udržali študentov pri práci?
24. Má webová stránka vyhľadávač? Budú ho študenti vedieť jednoducho používať?
25. Má stránka bookmarking a highlighting?

## **Celkový vzhľad stránky**

26. Je na prvý pohľad zrejmé, že sa so stránkou bude ľahko pracovať?
27. Môže užívateľ so stránkou narábať rozličnými spôsobmi? Poskytujú interaktívne prvky danej stránky študentom priestor na to, aby rozvíjali svoje bádateľské a interpretačné schopnosti?
28. Jazyk je primeraný veku a schopnostiam vašich študentov?
29. Využíva daná stránka zvukové a/alebo obrazové ukážky? Budú mať študenti k dispozícii reproduktory, aby mohli s týmto materiálom pracovať?
30. Pomôže študentom práca s multimediálnou technikou (grafika, fotografie, video a audio ukážky) lepšie pochopiť obsah alebo bude skôr pôsobiť ako rušivý prvok?
31. Pozrite sa na veľkosť a druh písma, kontrast medzi textom a pozadím atď. Prispievajú tieto prvky k tomu, že sa webová stránka ľahko číta?
32. Webová stránka je jednojazyčná alebo sa dá otvoriť aj v iných jazykoch?
33. Ak kliknete na odkaz a prejdete na celkom inú stránku, je to zreteľne vidieť alebo sa zdá, že je to len pokračovanie tej istej webovej stránky? Dá sa overiť dôveryhodnosť zdroja novej stránky takým istým spôsob, ako ste to urobili pri prvej stránke?
34. Dá sa z danej stránky jednoducho vystúpiť alebo zostanete zaseknutí na jednej z jej častí?

## **Obsah**

35. Ste spokojní s tým, do akej hĺbky sa stránka venuje obsahu alebo je obsah zväčša povrchný?
36. Sú tu nejaké náznaky neobjektívnosti a zaujatosti? Vyjadrené názory sú jasne odlišené od opisných častí?
37. Aký pohľad ponúka stránka na udalosti a dianie európskeho významu? Ponúka národný, regionálny, európsky, západný, východný alebo iný pohľad na danú problematiku?
38. Údaje sú faktograficky správne? Porovnajzte niektoré aspekty faktografického obsahu s inými materiálmi. Sú tu jednoznačné chyby? Vynechal autor stránky niečo, čo by mohlo v konečnom dôsledku zavádzať študentov? Informácie uvedené na webovej stránke potvrdzujú informácie z iných prameňov alebo im protirečia? Ak si tieto informácie protirečia s inými prameňmi, pokladáte aj takýto alternatívny pohľad alebo interpretáciu za platné (napr. stránka môže ponúknuť pohľad menšiny, čo sa v minulosti v učebniciach často prehládalo)?
39. Obsahuje webová stránka informácie, ktoré by študenti nemohli získať prostredníctvom učebníc, encyklopédií alebo iných materiálov?

## **Hodnotenie CD-ROMov**

### **Inštalácia**

1. Dá sa CD-ROM jednoducho nainštalovať?
2. Poskytuje výrobca podrobné informácie o tom, aký softvér a hardvér je potrebný na prácu s daným CD-ROMom?
3. Sú písomné inštrukcie jasné, zrozumiteľné a podrobné?
4. Je v návode uvedené číslo informačnej linky, resp. jej e-mailová adresa, ktorá poskytuje technické informácie o danom CD-ROMe?

### **Doplnková dokumentácia**

5. Je k CD-ROMu priložené krátke zhrnutie obsahu, ktoré si môžete prečítať pred jeho kúpou?
6. Je k CD-ROMu priložená príručka pre učiteľov, informujúca ako používať CD-ROM s cieľovou skupinou študentov? Nachádzajú sa v nej informácie o tom, ako tento CD-ROM nadväzuje na učebné osnovy, podľa ktorých sa vyučuje cieľová skupina? Rozoberá rôzne spôsoby, akými sa dá CD-ROM využiť pri vyučovaní dejepisu?
7. Sú k CD-ROMu vydané doplnkové materiály, napr. návod na to, ako by mala vyzerat' hodina, na ktorej sa používa CD-ROM, rôzne úlohy alebo pracovné listy atď.?

### **Orientácia v CD-ROMe**

8. Ponuka, ikony a pomôcky sú jasne a logicky usporiadané a dá sa s nimi jednoducho pracovať?
9. Sú príkazy na prácu s CD-ROMom jednoduché a dôsledne uvedené v plnom rozsahu?
10. Môže používateľ jednoducho vystúpiť z jedného obrazu a presunúť sa do ďalších obrazov?
11. Môže užívateľ vrátiť kroky, ktoré vykonal?
12. Obsahuje CD-ROM dobrý vyhľadávač, s ktorým sa ľahko pracuje?
13. Nachádzajú sa na CD-ROMe rôzne úrovne vyhľadávania (t.j. od zbežného prezerania až po používanie kľúčových slov v logickom vyhľadávaní)?
14. Dajú sa výsledky hľadania vytlačiť?
15. Môže používateľ získať postup, akým počítač pracoval pri vyhľadávaní?
16. Sú odkazy na webové stránky, resp. odkazy na informácie v rámci CD-ROMu ľahko dostupné?
17. Má stránka bookmarking a highlighting?

## Obsah

18. Ste spokojní s tým, do akej hĺbky sa stránka venuje obsahu alebo je obsah zväčša povrchný?
19. Sú v CD-ROMe náznaky neobjektívnosti a zaujatosti? Sú vyjadrené názory jasne odlišené od opisných častí?
20. Aký pohľad na udalosti a dianie európskeho významu stránka ponúka? Ponúka národný, regionálny, európsky, západný, východný resp. iný pohľad na danú problematiku?
21. Porovnajzte niektoré aspekty obsiahnutého faktografického materiálu s inými zdrojmi. Sú tu jednoznačné chyby? Vynechal autor stránky niečo, čo by mohlo v konečnom dôsledku zavádzať študentov? Informácie uvedené na CD-ROMe si protirečia s informáciami z iných prameňov alebo ich potvrdzujú? Ak si tieto informácie protirečia s inými prameňmi, pokladáte aj takýto alternatívny pohľad alebo interpretáciu za platnú?
22. Obsahuje tento CD-ROM informácie, ktoré by študenti nemohli získať prostredníctvom učebníc, encyklopédií alebo iných materiálov?

## Celkový vzhľad CD-ROMu

23. Dá sa na obrazovke ľahko orientovať a nie je preplnená zbytočnými informáciami?
24. Je CD-ROM primeraný intelektuálnym schopnostiam vašich študentov z hľadiska textu a audiovizuálneho materiálu?
25. Obsahuje CD-ROM audio a/alebo video ukážky? Budú mať študenti k dispozícii reproduktory, aby mohli s týmto materiálom pracovať?
26. Pomôže študentom práca s multimedialnou technikou (grafika, fotografie, ukážky video a audio) lepšie pochopiť obsah alebo bude skôr pôsobiť ako rušivý prvok? Je kvalita multimedialnych prvkov dostatočne vysoká?
27. Je CD-ROM jednojazyčný alebo sa dá s ním pracovať aj v iných jazykoch?
28. Dá sa ľahko používať pomocník?
29. Môže užívateľ s CD-ROMom narábať rozličnými spôsobmi, t.j. obsahuje cvičenia, výskumné úlohy atď.? Poskytujú interaktívne prvky daného materiálu študentom priestor na to, aby mohli rozvíjať svoje bádateľské a interpretačné schopnosti?
30. Sú interaktívne prvky stimulujúce a podnetné?
31. Poskytujú študentovi tieto úlohy užitočnú spätnú väzbu?
32. Môže študent pri práci voliť svoje kroky tak, aby postupoval k cvičeniam, ktoré sú čoraz ťažšie, napr. od vyhľadávania informácií k ich porovnávaniu, analyzovaniu a interpretácii rôznych prameňov týkajúcich sa jednej tematiky atď.?



33. Musí užívateľ CD-ROMu pri práci s ním využívať svoje vedomosti, ktoré získal počas predchádzajúceho štúdia?

### **Proces rozhodovania**

34. Poskytujú výrobcovia vzorky, na ktorých si možno overiť kvalitu daného produktu?

35. Predáva sa daný CD-ROM za rozumnú cenu v porovnaní s podobnými produktmi?

36. Dodá tento produkt ďalší rozmer pri vyučovaní a štúdiu dejepisu?

37. Ktoré aspekty učebných osnov dopĺňa?

38. Dá sa s ním pracovať v sieťovom prepojení?

39. Bude sa dať používať povedzme aj o dva roky?

## **PRÍLOHY**

## PRÍLOHA I

### KONTAKTNÉ ADRESY A INÉ INFORMÁCIE

---

V takejto knihe, ktorá je určená učiteľom dejepisu, metodikom, didaktikom a autorom učebných osnov v celej Európe, by bolo nemožné vytvoriť skutočne vyčerpávajúci zoznam všetkých medzinárodných organizácií, resp. organizácií v jednotlivých krajinách, ako aj projektov zameraných na podporu a rozvoj vyučovania európskych dejín 20. storočia. Rovnako ako pri vyučovaní histórie aj tu musíme uplatniť istú mieru výberu. Hlavné výberové kritériá teda sú:

- organizácie, prostredníctvom ktorých môžu učitelia dejepisu získať užitočné publikácie z oblasti vyučovania dejepisu (mnohé sú zadarmo). Dostupné sú výtlačky informačných bulletinov o najnovšom vývoji vo vyučovaní dejepisu v celej Európe alebo sa priamo napojiť na siete, prostredníctvom ktorých sa môžu skontaktovať s inými učiteľmi dejepisu, aby mohli spoločne zorganizovať projekty alebo študentské a učiteľské výmenné programy;
- projekty, prostredníctvom ktorých môžu učitelia dejepisu získať buď informácie o ďalších aktuálnych projektoch v oblasti histórie vhodných pre študentov, alebo informácie o dejinách iných krajín;
- projekty, ktoré i keď nemusia byť priamo vhodné pre konkrétne učebné osnovy, môžu slúžiť ako užitočný model pre zostavenie samostatného projektu jednotlivých učiteľov.

#### Medzivládne a nadnárodné inštitúcie

*Rada Európy*

*The Council of Europe*

Directorate of Education, Culture and Sport

Council of Europe

67075 Strasbourg Cedex

France

Tel.: (33) 3 88 41 20 00

Fax.: (33) 3 88 41 27 50

Historická webová stránka: <http://culture.coe.fr/hist20>

Rada Európy okrem projektu *Štúdium a vyučovanie európskej histórie dvadsiateho storočia* organizuje mnoho iniciatív a projektov, ktoré môžu zaujímať učiteľov dejepisu. Ďalšie projekty sú „Vzdelávanie pre demokratické občianstvo“, „Čiernomorská iniciatíva v histórii“, program ďalšieho vzdelávania učiteľov „Reforma vo vyučovaní dejepisu v Spoločenstve nezávislých štátov“ a „Kultúrne cesty“. (Posledný menovaný projekt sa týka vývoja pútnických ciest, obchodných trás a kultúrnych vplyvov v priebehu minulého milénia. Niektoré z týchto trás sú veľmi dôležité pre dejiny 20. storočia, napr. „Cesty Rómskeho etnika“, „Cesty k humanizmu“, „Vidiecke obyvateľstvo“.) Podrobnosti o týchto projektoch sa dajú získať na Oddelení vzdelávania, kultúry a športu (Directorate of Education, Culture, and Sport).

*Európska únia*  
*European Union*  
European Commission  
200 rue de la Loi  
B-1049 Brussels  
Belgium  
Tel.: (32) 2 299 1111

Webová stránka: <http://www.europa.eu.int>

Hoci vzdelávanie v oblasti dejepisu nepatrí medzi priority pre podporu a rozvoj, existujú dva programy, o ktorých sa oplatí pouvažovať v závislosti od toho, kde v Európe sa čitateľ nachádza a aký je jeho záujem o vyučovanie dejepisu.

Program Comenius je súčasťou Programu Sokrates, ktorý sa zameriava na podporu školských partnerských projektov a európskych vzdelávacích projektov. Existuje tu istý priestor pre rozvoj vzdelávacích aktivít týkajúcich sa témy kultúrneho dedičstva.

Webová stránka: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

Program PHARE je hlavným kanálom pre aktivity Európskej únie s krajinami strednej a východnej Európy. Prioritnými oblasťami sú vzdelávanie a kurzy, na báze ktorých sa uskutočnilo niekoľko vzdelávacích podujatí v oblasti dejepisu (ako napr. podujatia v spolupráci s Eurocliom), i keď tieto oblasti dosiaľ nepatrili k najdôležitejším.

UNESCO  
7 Place de Fontenoy  
F-75732 Paris Cedex 15  
France  
Tel.: (33) 1 45 68 10 89  
Fax: (33) 1 40 65 94 05

Hlavnou rozvojovou oblasťou, ktorá by mohla zaujímať učiteľov je projekt Partnerské školy – Associated schools vo Vzdelávaní pre medzinárodnú spoluprácu a mier (ASP). Pozri časť, ktorá hovorí o projektoch.

Webová stránka: <http://www.unesco.org/education/educprog/asp>

### **Medzinárodné mimovládne organizácie (NGO)**

*Európska asociácia učiteľov dejepisu*  
*European Standing Conference of History Teachers Association (Euroclio)*  
Juliana van Stolberglaan 41  
2595 CA Den Haag  
Netherlands  
Tel.: (31) 70 382 48 72  
Fax: (31) 70 385 36 69  
E-mail: [bennetts@qca.or.uk](mailto:bennetts@qca.or.uk)

Asociácia učiteľov dejepisu Euroclio bola založená v roku 1992, aby učiteľom dejepisu v Európe poskytla fórum, prostredníctvom ktorého by sa posilnilo postavenie dejepisu v rámci učebných osnov na školách v Európe a podporovala európska dimenzia vo vyučovaní dejepisu, rozširovali informácie o učiteľských asociáciách a podporoval ich rozvoj v tých krajinách, v ktorých ešte neexistujú. Podrobnosti o činnosti asociácie Euroclio sa dajú získať priamo z ich hlavnej kancelárie v Hágu alebo prostredníctvom asociácií učiteľov dejepisu v jednotlivých krajinách.

*Európska asociácia pre školy pre partnerské projekty*  
*European Association for Schools for Co-operative Projects*  
c/o OCCE  
101 bis rue du Ranelagh  
F-75016 Paris  
France  
Tel.: (33) 1 45 25 46 07

OCCE je organizácia sídliaca vo Francúzku, ktorej hlavnou úlohou je iniciovať a podporovať partnerské projekty na školskej úrovni. Ich agenda siaha ďaleko nad rámec vzdelávania v oblasti histórie.

*Európska kultúrna nadácia*  
Jan van Goyenkade 5  
1075 HN Amsterdam  
Netherlands  
Tel.: (31) 20 67 60 222  
Fax: (31) 20 67 52 231

Táto nadácia podporuje množstvo iniciatív vo vzdelávaní a organizovaní rôznych seminárov. Nadácia sa špeciálne nezaobrá vyučovaním histórie, ale spolu s niekoľkými ďalšími európskymi nadáciami a mimovládnyimi organizáciami v súčasnosti preberá aktívny záujem o rozvoj vzdelávania v juhovýchodnej Európe, vrátane dejepisu a náuky o spoločnosti.

*Skupina európskych náučných vydavateľstiev*  
*European Educational Publishers's Group (EEPG)*  
Box 3095 750 03  
Uppsala  
Sweden  
Tel.: (46) 18 123 114  
Fax: (46) 18 125 533

EEPG sa zaoberá vydavateľskou činnosťou v oblasti vzdelávania na všetkých úrovniach a vo všetkých oblastiach učebných osnov. Táto organizácia však hrá od roku 1990 aktívnu úlohu na seminároch pre vydavateľov a autorov učebníc dejepisu z celej Európy, najmä zo strednej a východnej Európy. Svoje zastúpenie má aj v projekte Rady Európy *Štúdium a vyučovanie európskej histórie dvadsiateho storočia*.

*Inštitút Georga Eckerta pre medzinárodný výskum učebníc*  
*Georg Eckert Institute for International Textbook Research*  
Celler Strasse 3  
D-38114 Braunschweig  
Germany  
Tel.: (49) 531 59 09 90  
Fax: (49) 531 59 09 999

Inštitút Georga Eckerta od svojho vzniku v roku 1951 inicioval množstvo dôležitých štúdií, týkajúcich sa obsahu a spracovania národných, európskych a svetových dejín v školských učebniciach. Pracovníci inštitútu tiež vedú medzinárodné semináre zamerané na tvorbu učebníc a ich analýzu. Podrobné informácie o ich najnovších štúdiách európskych učebníc sú k dispozícii na webovej stránke Rady Európy v časti venovanej histórii.

*Medzinárodná asociácia pre medzikultúrne vzdelávanie*  
*International Association for Intercultural Education (IAIE)*  
Köpmangatan 7  
S-151-71 Södertälje  
Sweden  
Tel.: (46) 8 550 100 81  
Fax: (46) 8 550 100 81

IAIE organizuje konferencie a semináre v oblasti medzikultúrneho vzdelávania a vydáva Európsky žurnál medzikultúrnych štúdií (European Journal of Intercultural Studies). Spomínaná organizácia tiež vedie projekt v oblasti *Projekt kooperatívneho štúdia v medzikultúrnom vzdelávaní* (Co-operative learning in intercultural education project – CLIP).

*Medzinárodná spoločnosť pre didaktiku dejepisu*  
*International Society for Hisotry Didactics*  
Kirchplatz 2  
D-88250 Wiengarten  
Germany  
Tel.: (49) 75 29 841  
Fax: (49) 751 501 200

Táto spoločnosť bola založená v roku 1980 a angažuje sa v oblasti štipendijnej a medzinárodnej spolupráce vo vyučovaní dejepisu. Vydáva žurnál v troch jazykoch (angličtine, francúzštine a nemčine), *Information/Mitteilungen/Communications*.

*Medzinárodná asociácia študentov histórie*  
*International Students of History Association (ISHA)*  
Justus Lipsiusstraat 44  
B-3000 Leuven  
Belgium  
Tel.: (32) 16 23 29 26  
Fax: (32) 16 28 50 20

ISHA bola založená v Budapešti v roku 1990 na podporu spolupráce medzi Východom a Západom v oblasti štúdia a vyučovania dejepisu. Organizuje spoločné projekty a výmenné programy.

*Körber Stiftung*  
Kurt-A-Körber-Chaussee 10  
21033 Hamburg  
Germany  
Tel.: (49) 40 7250 3921  
Fax: (49) 40 7250 3922

Organizácia Körber Stiftung podporuje výskum vo vzdelávaní v oblasti dejepisu, ako je napr. projekt *Mládež a história* (Youth and History), o ktorom hovoríme nižšie. Körber Stiftung organizuje aj semináre pre učiteľov dejepisu a študentov – víťazov ich dejepisných súťaží. Tiež inicioval a v súčasnosti koordinuje projekt Eurostory, ktorý si kladie za cieľ stanoviť spoločné štandardy spracovávanía histórie. Ďalším ich cieľom je využívať históriu ako nástroj na porozumenie medzi rôznymi kultúrami. Ako súčasť tohto projektu organizácia založila sieť súťaží, čím sa snažia študentov povzbudiť, aby uskutočňovali svoj vlastný historický výskum dejín svojho regiónu.

*KulturKontakt*

Spittelberggasse 3

1070 Vienna

Austria

Tel.: (43) 1 522 91 60 12

Fax: (43) 1 523 87 65 20

KulturKontakt už niekoľko rokov poskytuje podporu a odborné rady v oblasti vzdelávania budúcich učiteľov, ako aj učiteľov z praxe, najmä vo východnej Európe a v Ruskej federácii. Tiež prevádzkuje kanceláriu Task Force pre Enhanced Grraz Process, ktorý je priamo zainteresovaný na podporovaní mieru, stability a demokracie v juhovýchodnej Európe prostredníctvom spolupráce na poli vzdelávania. Toto zahŕňa spoluprácu vo vyučovaní histórie a náuky o spoločnosti. Podrobnejšie informácie sa dajú získať na webovej stránke: <http://www.see-educoop.net>.

## **Vybrané projekty**

Aj tu platí, že nie je možné poskytnúť ucelený prehľad všetkých projektov, na ktorých sa v súčasnosti pracuje v rôznych častiach Európy. Zamerali sme sa na projekty, ktoré majú buď celoeurópsky, resp. regionálny rozmer, alebo môžu poslúžiť ako model pre vypracovanie nových projektov.

### *Projekt Partnerské školy*

Tento projekt iniciovalo UNESCO v polovici 50. rokov. V súčasnosti je doňho zapojených viac ako 3 000 škôl zo 120 krajín. Mnohé z európskych projektov, ktoré sa zrodili prostredníctvom tejto iniciatívy, sa zameriavali na tematiku životného prostredia. Niektoré témy sa dajú veľmi dobre využiť pri štúdiu geografie a histórie Európy 20. storočia. Projekty poskytujú dobré materiály pre učiteľov dejepisu pracujúcich v iných častiach Európy a môžu poslúžiť ako príklad toho, ako sa dajú zorganizovať podobné projekty na regionálnej úrovni v iných krajinách.

### *Projekt Baltické more*

Tento projekt začal ako séria pozorovaní životného prostredia, do ktorých sa zapojili školy vo všetkých krajinách Baltického regiónu. Študenti jednotlivých škôl zbierali údaje o životnom prostredí a vymieňali si ich prostredníctvom elektronickej komunikačnej siete. Tento projekt sa postupne rozšíril o ďalšie aspekty učebných osnov, ktoré boli vhodné na takýto druh spoločného projektu. Podobné iniciatívy sa uskutočnili aj v iných regiónoch, napr. v Stredozemí a Podunajsku. Projekt *Modrý Dunaj* ukázal, ako sa dajú využiť nápady z projektu Baltické more aj v iných regiónoch Európy.

Kontakt: Projekt Baltické more (Baltic Sea)

Mr Siv Sellin

National Agency for Education

106, 20 Stockholm

Sweden

Tel.: (46) 8 723 32 74

Fax: (46) 8 24 44 20

Kontakt: Projekt Modrý Dunaj (Blue Danube River)  
Ms Yordanka Nenova  
ELS School Geo Milev  
Rousse  
Bulgaria  
Tel.: (359) 82 623 820  
Fax: (359) 82 226 379

Kontakt: Projekt Stredozemie (the Mediterranean)  
Mr Miguel Marti  
Centre Unesco de Catalunya  
Mallorca 285  
08037 Barcelona  
Spain  
Tel.: (34) 3 207 17 16  
Fax: (34) 3 457 58 51

#### *Projekt Učebnice pobaltských krajín*

Tento projekt je zameraný na výchovu k vzájomnému porozumeniu v Estónsku, Lotyšsku a Litovsku prostredníctvom spoločných učebníc, ktoré spracúvajú dejiny všetkých troch krajín. Organizátori projektu preto usporiadali niekoľko seminárov, na ktorých učitelia dejepisu a historici prediskutovali svoj pohľad na dejiny baltského regiónu z hľadiska svojej krajiny. Cieľom tejto spolupráce bude vydanie spoločnej učebnice dejín regiónu, ktorá sa bude používať vo všetkých troch krajinách.

Kontakt: Ms Mare Oja  
Ministry of Education  
Department of General Education  
Tõnismägi Str. 9/11  
EE-0100 Tallinn  
Estonia

#### *Projekt Čiernomorská iniciatíva v histórii*

Tento projekt Rady Európy priviedol pedagógov siedmich krajín k spolupráci v oblasti histórie: Bulharska, Gruzínska, Moldavska, Rumunska, Ruskej federácie, Turecka a Ukrajiny. Tento projekt analyzoval učebné osnovy v každej z uvedených krajín a potom sa pokúsil určiť minimálnu hranicu vedomostí z histórie istého regiónu, ktorá by sa mala vyučovať na školách v danej oblasti. Na základe tohto projektu bola vytvorená sieť škôl, ktoré pracujú na spoločných projektoch v oblasti dejín na bilaterálnej alebo multilaterálnej úrovni.

Podrobnosti sa môžete dozvedieť v Rade Európy.

#### *Projekt CHATA*

Projekt Historické pojmy a metodika vyučovania (Concepts of history and teaching approaches – CHATA) vedú Alaric Dickinson a Peter Lee z Inštitútu vzdelávania na Londýnskej univerzite (University of London). Prvá fáza projektu sa zamerala na to, ako deti rozumejú základným pojmom chápania dejín a historického bádania. Druhá fáza sa sústreďuje viac na vyučovanie dejepisu, a navzájom sa v nej porovnávajú školy v rámci celej Európy.



Kontakt: Alaric Dickinson alebo Peter Lee  
Institute of Education  
University of London  
20 Bedford Way  
London WC1H 0AL  
Tel.: (44) 71 612 6543  
Fax: (44) 71 612 6555

*Program vzdelávania pedagogických pracovníkov z praxe organizovaný Radou Európy*

Tento program umožňuje učiteľom zúčastniť sa krátkych seminárov ďalšieho vzdelávania v jednej z európskych krajín, čím si môžu rozšíriť svoj profesionálny obzor. Každý rok je k dispozícii približne 1000 miest a prednosť majú učitelia z nových členských krajín Rady pre kultúrnu spoluprácu Rady Európy. Seminára sa organizujú na témy, ktoré patria k prioritám Rady, ako sú občianstvo, medzikultúrne vzdelávanie a história. Podrobnosti sa môžete dozvedieť v Rade Európy.

*Projekt História a identita*

Tento projekt predstavuje spoluprácu medzi školami v piatich stredoeurópskych krajinách – Rakúsku, Maďarsku, Slovenskej republike, Českej republike a Slovinsku. Tento projekt priviedol študentov a učiteľov k spolupráci na odborných prácach v teréne, prostredníctvom ktorých spoznávajú miestne dejiny svojich susedov, čím zároveň objavujú zmysel pre národnú identitu daného národa.

Kontakt: Prof. Anton Pelinka  
Institut für Politikwissenschaft  
Universität Innsbruck  
A-6020 Innsbruck  
Austria  
Tel.: (43) 512 507 2710  
fax: (43) 512 507 2849

*Projekt spoločnej histórie (Joint history project)*

Toto je projekt, ktorý sa zameriava na vyučovanie dejepisu v juhovýchodnej Európe. Organizátori projektu zorganizovali pre učiteľov dejepisu niekoľko seminárov týkajúcich sa kontroverzných tém, ktoré sa skúmajú z hľadiska dvoch, resp. viacerých krajín, napr. cyperská otázka, macedónska otázka a osmanské dedičstvo v juhovýchodnej Európe.

Kontakt: Center for Democracy and Reconciliation in South East Europe  
Krispou 9  
Ano Poli  
54634 Thessaloniki  
Greece  
Tel.: (30) 31 960 820  
Fax: (30) 31 960 822  
E-mail: [info@cdsee.org](mailto:info@cdsee.org)

*Projekt Partnerská spolupráca medzi školami a miestna história (School twinning and local history)*

Tento projekt podporuje uzatváranie partnerských zmlúv medzi školami v európskych krajinách, najmä v odľahlejších oblastiach a medzi školami, ktoré majú menej príležitostí na uzatvorenie partnerskej spolupráce. Hlavný dôraz sa prostredníctvom projektov o miestnej histórii kladie na dejiny migrácie v Európe.

Kontakt: M Olivier Jehin  
1 rue de Palerme  
Strasbourg  
France  
Tel.: (33) 3 88 41 10 99

*Projekt mládež a história (Youth and history)*

Tento projekt, ktorý vznikol v nemeckej organizácii Körber Stiftung, bol prieskumom historického povedomia a postojov, ktorý sa vykonal na vzorke 32 000 študentov vo veku 14 – 15 rokov v 26 európskych krajinách. Výsledky boli publikované v dvojdielnej publikácii *Youth and History*, Magne Angvik a Bodo von Borries (eds) Hamburg, Körber Stiftung, 1997. Podrobnejšie informácie o projekte získate na internetovej adrese:

<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth and History/home-page.html>

Detailnejšie informácie ako postupovať pri organizovaní európskeho projektu v oblasti histórie, sa uvádzajú v publikácii: Sean Lang, *History without frontiers: a practical guide to international history projects in schools in Europe*, Council of Europe (Doc.CC-ED/HIST(96)2)

## **Spolupráca medzi školami a výmenné pobyty**

Hoci spolupráca medzi školami v oblasti vyučovania moderných jazykov má dlhodobé tradície, vo vyučovaní dejepisu sú zatiaľ relatívne novým prvkom. Najnovším trendom je podpora spolupráce medzi školami na viacerých úrovniach, aby sa tak mohlo rozvíjať vyučovanie živých jazykov, dejepisu, zemepisu, spoločenských vied, kulturológie, a environmentalistiky prostredníctvom spoločných projektov, elektronickej komunikácie a výmenných pobytov študentov, ale i učiteľov. Mnohému sa môžeme naučiť zo skúseností kolegov jazykárov. Na druhej strane však treba dodať, že práca na projekte v oblasti histórie, do ktorého sú zainteresované školy z viacerých európskych krajín poskytne študentom priestor nielen na zlepšenie svojich poznatkov v histórii, ale aj užitočnú prax pre rozvíjanie svojich jazykových schopností v spoločnom jazyku komunikácie. V tomto smere je spolupráca s učiteľmi jazykov nevyhnutná, a preto je vyučovanie v obidvoch predmetoch potrebné sklbiť do jedného spoločného projektu.

Rada Európy hrá kľúčovú úlohu v procese vytvárania partnerstiev medzi školami a organizovaní výmenných pobytov v rámci Európy. Každý, kto má záujem získať viac informácií o takejto spolupráci, môže vyhľadať potrebné informácie v nasledovných publikáciách, ktoré vydala Rada Európy:

R. Savage, *The educational theory and practice of school links and exchanges*, Council of Europe, 1992 (Doc. DECS/SE/BS/Donau (92)2)

E. Cardy, *School exchanges as a factor in curriculum organisation*, Council of Europe, 1993 (Doc.DECS/SE/Sec (93) 10)

R. Savage, *School links and exchanges in Europe: a practical guide*, Strasbourg, Council of Europe Press, 1993

## PRÍLOHA II

### PROJEKT ŠTÚDIUM A VYUČOVANIE EURÓPSKEJ HISTÓRIE DVADSIATEHO STOROČIA

---

Historici považujú z hľadiska štúdia a vyučovania dvadsiate storočie za najťažšie a práve preto sa stalo predmetom konkrétneho projektu pod názvom Štúdium a vyučovanie európskej histórie dvadsiateho storočia.<sup>1</sup> Dve vrcholové stretnutia hláv štátov a vlád členských krajín Rady Európy v roku 1993 a 1997 žiadali, aby Rada Európy vypracovala aktivity a vyučovacie metódy, týkajúce sa tohto obdobia. Parlamentné zhromaždenie vyjadrilo podobnú žiadosť vo svojom odporúčaní (v oblasti histórie a štúdia dejín v Európe), ktoré bolo prijaté v roku 1996.

Tento projekt predstavuje ucelený materiál pre učiteľov dejepisu a výstižne sa dá opísať ako atóm, vo vnútri ktorého okolo jadra gravitujú jeho satelity. Tým jadrom je práve predkladaná príručka pre učiteľov dejepisu, ktorá sa venuje metódam a rôznym spôsobom výučby dvadsiateho storočia. Britský historik Robert Stradling pripravil prácu, ktorá obsahuje kapitoly, týkajúce sa vyučovania dejepisu, doplnené o praktické pracovné listy a cvičenia, zameriavajúce sa na konkrétne udalosti a témy. Autor vychádzal z odporúčaní Rady Európy, prijatých pre oblasť histórie, podrobnejšie ich rozpracoval a prispôbil problematike a protirečeniam 20. storočia, berúc do úvahy aj zásadné zmeny v myslení, ako aj politické a spoločenské zmeny, ktoré toto obdobie poznamenali. Autor sa pokúsil zistiť, čo sa v dejinách 20. storočia zámerne zamlčovalo a skresľovalo. Pokúsil sa načrieť aj do sporných otázok a zdrojov napätia, konfrontácií alebo nedorozumení.

Spomínanými satelitmi predkladaného diela sú metodické príručky na vyučovanie jednotlivých problémových otázok, ako sú dejiny žien, populačné pohyby, film, holokaust a nacionalizmus v Európe 20. storočia. Tieto publikácie sú doplnené referátmi a príspevkami, ktoré sa týkajú oblastí, ako sú napr. práca s novými technológiami vo vyučovacom procese, využívanie prameňov v modernej histórii alebo zneužívanie a dezinterpretácia dejín. Všetky uvedené zložky tvoria ucelený metodický materiál, ktorý môžu používať všetci učitelia a môžu si ho prispôbiť svojim vlastným potrebám a podmienkam, v ktorých pracujú.

Problematika zbierania pramenných materiálov z dejín 20. storočia a práce s nimi, ktorej sa podrobne venovalo niekoľko referátov a seminárov, je súčasťou projektu, ktorý k tejto otázke pristupuje vertikálnou metódou. Snaží sa študentov uviesť do problematiky využívania archívov, čo tvorí východisko pre dokumentárny základ ku konkrétnej téme, resp. ďalšiu diskusiu o nej. Dvadsiate storočie je však na rozdiel od predchádzajúcich možné študovať a interpretovať aj pomocou nových médií, ako napr. kino, rozhlas, televízia a vo všeobecnosti všetkých vizuálnych vnemov, ktoré sprevádzajú písomné informácie, resp. často ich úplne nahrádzajú.

Spomínané nové pramene je potrebné zhromažďovať a spoznávať, interpretovať a hodnotiť. Sila obrazu, či už ide o statický fotografický, alebo dynamický filmový materiál však so sebou prináša aj riziko, že divák môže byť zmanipulovaný: snád' najtragickejším príkladom manipulácie sú propagandistické filmy, vyrobené v totalitných režimoch. Avšak je tu ešte jedna črta hraných a dokumentárnych filmov, ktoré si často vyhradzuje právo na objektivnosť a poskytovanie informácií: niekedy zamlčujú a dezinterpretujú skutočnosti, čo sa deje napr. za pomoci strihovej techniky alebo šikovnej práce kameramana. Študent sa preto musí naučiť tieto praktiky, či už vedomé alebo nevedomé, odhaľovať. Súčasný študent, ktorý je permanentne

---

<sup>1</sup> Tento text vychádza z kapitoly, ktorá bola už publikovaná v *Lessons in history* (Council of Europe Publishing, 1999).

vystavený vplyvom audiovizuálneho prostredia, sa tak zároveň naučí, ako pristupovať kritickejšie k hodnoteniu televíznych správ alebo filmu vyrobeného v súčasnosti.

Je však rovnako dôležité, aby sme sa okrem samotnej propagandy a manipulácie zaoberali aj postupným prechodom spoločnosti orientujúcej sa na písané slovo, k spoločnosti orientujúcej sa na obrazové vnemy, čo je samo o sebe historickým fenoménom. V tomto smere príručka na pomoc pri vyučovaní témy *kino ako médium* učiteľom ponúka filmografiu významných filmov 20. storočia. Hlavným cieľom práce s týmito filmami je objasniť historické ako, aj kultúrne súvislosti vzniku daného filmu a následne vyvolať diskusiu v triede.

Tento projekt si kladie za úlohu podporiť prácu s prameňmi, na ktoré sa pri vyučovaní dejepisu mnohokrát zabúda, ako sú napr. ústne výpovede priamych svedkov historických udalostí. Toto je často jediný dostupný prameň k danej udalosti, resp. prostrediu. Niekedy môže poskytnúť náhľad na danú problematiku, ktorá môže byť protipólom oficiálnej histórie. A práve toto prispieva k tomu, že história sa stáva čoraz osobnejšou tým, že hovoriacemu dáva úlohu svedka. Niektoré školy pravidelne pozývajú predstaviteľov odboja alebo deportovaného obyvateľstva, aby sa so študentmi podelili o svoje spomienky. Študenti si tak majú možnosť doplniť mnohé súvislosti o danom období. Prostredníctvom rozhovoru s bývalým zamestnancom niektorej továrne sa dá podobne ilustrovať aj život v niektorej z nich. Avšak ústne výpovede svedkov sa musia porovnať s viacerými zdrojmi, keďže im môže chýbať objektivnosť, čo napokon platí o každom inom písomnom, či vizuálnom prameni.

Najnovšia technológia a najmä počítače tiež môžu poskytnúť nové zdroje informácií, ako napr. CD-ROMy alebo internetové stránky, ale tiež sa dajú využiť ako prostriedky pri vyučovaní. Aj tu je dôležité pomôcť učiteľom aj študentom pri výbere a hodnotení nepreberného množstva dokumentov, ktoré sú na Internete k dispozícii, viesť ich k tomu, aby sa pozreli na ich pôvod, dôveryhodnosť a zvážili prípadné riziká, ktoré sa mohli objaviť pri narábaní s prameňom alebo môžu vzniknúť z toho, že sa niečo zamlčalo. Používanie Internetu pre učiteľov znamená najmä vedieť, ako s ním narábať: učelia môžu byť jednoznačne za alebo jednoznačne proti, podľa toho, aké je ich vzdelanie a aký vzťah majú k takýmto pomôckam. Preto im chce tento projekt pomôcť používať spomínané pomôcky, ktoré im môžu priniesť množstvo textového a obrazového materiálu. Internetové stránky a CD-ROMy môžu byť preto veľmi cenným doplnkom k učebniciam a hodinám dejepisu.

I keď má spomínaný nový typ učebných pomôcok značný vzdelávací potenciál, učelia ktorí navštevujú vzdelávacie semináre zdôrazňujú fakt, že nie je možné celkom nahradiť učebnice ani ostatné tradičné materiály. Tiež argumentujú tým, že aj keď tieto technológie ponúkajú mnoho nových možností, nemôžu priniesť revolučnú zmenu vo vyučovaní. A navyše sa mnohí domnievajú, že ich rozvoj je v súčasnosti obmedzený vzhľadom na vysoké náklady spojené s ich zavádzaním a používaním.

Metodický materiál venovaný vyučovaniu histórie žien je v súlade so snahou Rady Európy presadiť primerané zastúpenie oboch pohlaví v spoločnosti, avšak jeho cieľom je viac ako len nastolenie rovnováhy. I keď zdôrazňuje úlohu žien, ktorá sa v spoločnosti dlhý čas prehliadala, zároveň si kladie za úlohu pozrieť sa na dejiny ich očami. Na túto tému sa uskutočnilo niekoľko seminárov, ktoré vychádzali z konkrétnych príkladov, či už kolektívnych alebo individuálnych. Napríklad seminár venovaný úlohe žien v stalinskom Rusku si za svoj cieľ vytýčil vytvoriť obraz o dobe, živote a práci prostredníctvom konkrétnych osudov žien tejto doby. Životopisy známych žien môžu poslúžiť ako východisko pre jednotlivé hodiny dejepisu, resp. ako námety pre tematické vyučovanie, avšak rovnako dôležité je prezentovať obyčajné alebo neznáme ženy a ich názory na udalosti a okolitý svet. Z tohto dôvodu je potrebné pracovať s výpoveďami priamych svedkov historických udalostí. Spomínaný metodický materiál uvádza spolu s príkladmi aj návod, ako postupovať pri rozhovoroch so ženami, ktoré prežili významné historické udalosti, alebo ktoré symbolizujú dané obdobie, resp. tematiku.

Spomínaný metodický materiál obsahuje aj otázky všeobecnejšieho charakteru, ako je napríklad zápas o volebné právo, boj pracujúcich žien alebo obraz žien v spoločnosti. Tiež hovorí o neobjektívnom prístupe k tejto tematike alebo zamlčovaní niektorých skutočností, ktoré sa často vyskytujú pri výklade histórie žien. Z tohto materiálu nakoniec vzišla skutočná historiografická práca, ktorá prispieva k rozvoju interpretačných schopností študentov a ich kritickému prístupu k dejinám.

Metodický materiál o nacionalizme, ktorý bol zostavený podobným spôsobom, sa snaží o niečo viac, než je formulácia definície tohto fenoménu. Materiál si kladie za cieľ pozrieť sa na každodenné aspekty tohto javu a v tejto súvislosti sa zaoberá aj takými témami, ako sú šport alebo finančná mena. Rozoberá základné historické dôsledky nacionalizmu, ako napr. posuny hraníc alebo rozpad impérií (Rakúsko-Uhorsko, Osmanská ríša, Sovietsky zväz) a sleduje vzťah medzi väčšinovou a menšinovou spoločnosťou v rámci štátu. Napokon hovorí o spolužití rôznych skupín a možných formách spolužitia, ako je napr. federalizmus.

Metodický materiál týkajúci sa migrácie skúma populačný pohyb v rámci Európy 20. storočia, rozoberá dôvody prečo sa jednotlivci a skupiny sťahovali do iných krajín a uvažuje o kultúrnych a spoločenských vplyvoch, ktoré pramenia zo spomínaných pohybov populácie. Tento materiál sa neobmedzuje výlučne na hlavné migračné vlny uplynulých desaťročí, ale tiež sa zaoberá cez-hraničným pohybom obyvateľstva, ktoré môže byť výsledkom zmeny hraníc alebo ekonomickej núdze, ako je to v prípade pracovných síl migrujúcich za prácou každý deň cez hranice. Cieľom tohto materiálu je ozrejmiť postavenie migrantov a ich názory ako obyvateľov host'ovskej krajiny. Zároveň chce tak umožniť dialóg medzi domácim obyvateľstvom a prisťahovalcami a vzájomné porozumenie medzi nimi, ktorých záujmy a spôsoby života sa čoraz viac zblížujú.

Metodický materiál k vyučovaniu holokaustu sa okrem samotných faktov snaží priblížiť obraz udalostí ľudskejšie a osobnejšie prostredníctvom života konkrétnych obetí pred holokaustom a počas neho. Metodický materiál ponúka mnoho príbehov o tom, čo prežili mladí ľudia pred vojnou a počas nej. Tieto príbehy emocionálne ovplyvnia pätnásťročného dospelávajúceho človeka oveľa viac, než akýkoľvek faktografický prehľad tohto obdobia. Študent si tak utvorí oveľa konkrétnejšiu predstavu o krutosti tyranie a zločinov. V čase, keď v niektorých krajinách antisemitizmus alarmujúco rastie, je okrem faktov dôležité poukázať aj na to, že ktokoľvek z nás sa jedného dňa môže stať obeťou podobných zločinov, ale zároveň sa treba zamyslieť aj nad tým, aký mechanizmus mení bežných jednotlivcov na mučiteľov a katov.

Tento projekt tiež skúma, ako sa vyučujú dejiny 20. storočia v jednotlivých európskych krajinách a ako sa prezentujú v učebniciach, učebných osnovách a na samotných hodinách dejepisu. Projekt apeluje na učiteľov, aby sa študentom nesnažili predkladať výlučne len fakty, ale aby sa zaoberali aj ich praktickým vyjadrením a kolektívnou pamäťou národa. Pojem „pamätné miesto“, ktoré vyvoláva diskusiu o daných udalostiach a spomienky na ne, stelesňuje myšlienku kultúrneho dedičstva a nemal by sa obmedzovať len na paláce alebo kostoly. Medzi ne by sa mali zahrnúť aj miesta, pripomínajúce tie najmenejšie chvíle 20. storočia, ako napríklad zákopy z roku 1914 alebo koncentračné tábory.

Téma „živej pamäte“ sa dá ilustrovať aj prácou s málo známymi dokumentami, ako sú napríklad listy vojakov z bojov v prvej svetovej vojne, ktoré písali svojim rodinám. Tieto listy tiež dávajú individuálny rozmer udalosti, do ktorej bolo zainteresované obrovské množstvo ľudí. Mapy a fotografie, podobne ako ukážky z filmov, často vypovedajú o udalostiach oveľa efektívnejšie, než chronologický výklad udalostí. A podobne, návšteva pamätníka ukazuje, ako konflikt zasiahol krajinu alebo región.

V rámci tohto projektu boli vypracované komparatívne štúdie, zaoberajúce sa vzdelávaním a prípravou učiteľov dejepisu, ktoré slúžia ako východisko pre ďalšie odporúčania. Budúci učelia prechádzajú priamo z univerzity do školského prostredia, v ktorom si svoju akademickú kvalifikáciu v odbore rozširujú ďalším pedagogickým štúdiom (jeho dĺžka sa

v jednotlivých krajinách líši a pohybuje sa od krátkych školení až po jedno až viacročnú prípravu na vstup do učiteľskej profesie). Cieľom tohto projektu je zhodnotiť a urobiť prehľad rozličných modelov vzdelávania učiteľov, a tak prispieť ich zlepšovaniu, ale v žiadnom prípade z nich nechce urobiť uniformné systémy. Do popredia kladie potrebu organizovať semináre v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov z praxe (jednak v oblasti metodiky vyučovania dejepisu a jednak v oblasti výberu tematických okruhov, ktoré by sa mali vyučovať).

Projekt chce učiteľom dejepisu v Európe, bez ohľadu na to, z ktorej krajiny pochádzajú, umožniť rozpracovať metodické postupy a témy prispôbené špecifickej povahe dejín 20. storočia. Zároveň im chce pomôcť zaradiť všetky pramenné materiály a všetku látku do vyučovacieho procesu a prispôbiť svoj metodický postup modernému technologickému vývoju. Z hľadiska celkového vzdelávania učiteľov histórie projekt zdôrazňuje špecifickú povahu vyučovania dejín 20. storočia. Projekt zároveň apeluje na to, aby sa 20. storočie prezentovalo spôsobom, ktorý je otvorenejší okolitému svetu a študentom umožní ich ľahšie porozumenie. Prostredníctvom dynamického a zaujímavého vyučovacieho procesu musíme neustále študentom pripomínať, (vplývajú na nich mnohé zdroje historických informácií z okolia), že škola je tým najlepším miestom, kde sa môžu dozvedieť nové informácie o európskych dejinách 20. storočia a analyzovať ich.

## **ĎALŠIE PUBLIKÁCIE VYDANÉ V RÁMCI PROJEKTU ŠTÚDIUM A VYUČOVANIE EURÓPSKÝCH DEJÍN 20. STOROČIA**

*Lessons in History: the Council of Europe and the teaching of history* (1999)  
ISBN 92-871-3905-9

*Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics* (1999)  
ISBN 92-871-4097-9

*The challenges of the information and communication technologies facing history teaching* (1999)  
ISBN 92-871-3998-9

*Teaching 20<sup>th</sup> century women's history: a classroom approach* (2000)  
ISBN 92-871-4304-8

*The misuses of history* (2000)  
ISBN 92-871-4315-3

*The European home: representations of 20<sup>th</sup> century Europe in history text-books* (2000)  
ISBN 92-871-4347-1

(Pozri <http://culture/coe.int/hist20>)