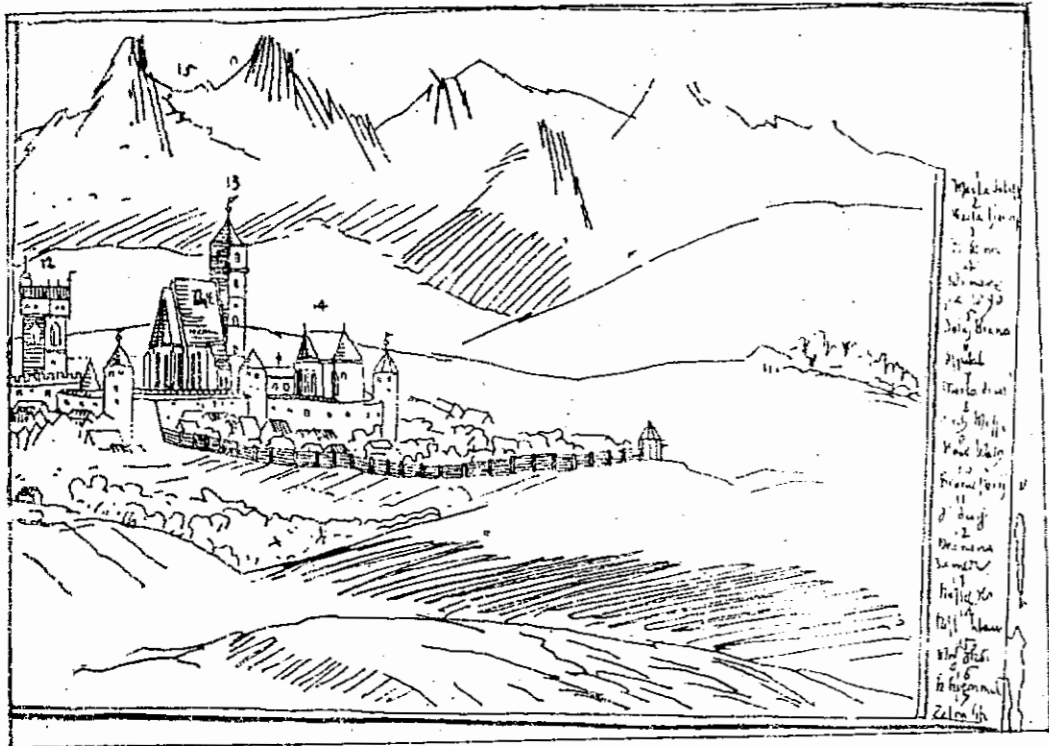


278 153

Univerzita Mateja Bela  
Univerzitná knižnica



285000071831



ACTA HISTORICA NEOSOLIENSIA

TOMUS I

PC 1472  
**ACTA**

**HISTORICA**

**NEOSOLIENSIA**

**TOMUS 1**

**BANSKÁ BYSTRICA 1998**



# **ACTA HISTORICA NEOSOLIENSIA**

**Ročenka Katedry histórie Fakulty humanitných vied**

**Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici**

**I./1998**

**Vedecký redaktor:**

doc. PhDr. Stanislav Matejkin, CSc.

**Zostavovatelia:**

prof. PhDr. J. Alberty, CSc., doc. PhDr. S. Matejkin, CSc.

Mgr. R. Kožiak

**Redakčná rada:**

prof. PhDr. Július Alberty, CSc. (predseda)

prof. PhDr. Milan Myška, DrSc.

prof. Dr hab. Adam Suchoňski

doc. PhDr. Miroslav Daniš, CSc.

doc. PhDr. Karol Fremal, CSc.

PaedDr. Ján Stanislav, CSc.

doc. PhDr. Vladimír Varinský, CSc.

**Recenzenti:**

prof. PhDr. J. Alberty, CSc., doc. PhDr. K. Fremaľ, CSc.,

PhDr. D. Kováčiková, CSc., PaedDr. J. Stanislav, CSc.,

PhDr. J. Žilák, CSc.

© Katedra histórie, FHV UMB, Banská Bystrica 1998

UNIVERZITNÁ KNIŽNICA Univerzity Mateja Bela Tajovského 40, 974 01 BANSKÁ BYSTRICA
Prir. číslo: 178 153
Signatúra: FH 02

ISBN 80-8055-205-3

**OBSAH**

NA ÚVOD .....	5
<b>ŠTÚDIE</b>	
<b>I. Didaktická časť</b>	
Július Alberty: Slovensko a Slováci v rakúskych učebniciach dejepisu .....	7
Valéria Chromeková: Problematika slovenských dejín v dejepisných učebniciach Maďarska .....	28
Karol Fremal: Obraz Slovákov a dejiny Slovenska v súčasných českých učebniciach dejepisu .....	42
Blažena Gracová: Obraz nových a najnovějších dějin Slováků a Slovenska v současných českých dějepisných učebnicích .....	62
Adam Suchoňski: Dzieje Słowacji i Słowaków w polskich podręcznikach do nauczania historii .....	84
Janina Mazur: Nauczanie historii na Spiszu .....	91
Michael Lemberger: Lemberger Geschichtsdidaktik - Was ist das eigentlich? .....	95
Otto Szabolcs: Die Wahrheit und Dichtung des Lehrbuchschreibens .....	103
Viliam Kratochvíl: Učebnice dejepisu ako polyfunkčný prostriedok dejepisnej výučby .....	111
Vojtech Korim: Dejepisné učivo, učebnice a vyučovanie vlastivedy .....	116
Vratislav Čapek: Příspěvek ke zkoumání historického vědomí studující mládeže .....	121
Karl Pellens: Geschichtsdidaktik und Völkerständigung .....	136
Štefan Ferianc: Ako urobiť dejepis zaujímavejším .....	146
Milan Markovič: Informácia o Základnej škole Mateja Bela-Funtíka v Očovej .....	153
Alexandra Bitušiková: Etnografia, etnológia alebo sociálna a kultúrna antropológia .....	155

## II. Historická časť

Pavol Martuliak: Evanjelické gymnázium v Banskej Bystrici koncom 17.-začiatkom 18. storočia a Matej Bel .....	161
Jan Rzońca: Szczęsny Morawski - historyk Sądecczyzny i pogranicza polsko-węgierskiego (słowackiego) .....	170
Pavel Krupa: Z hospodárstva Liptova v druhej polovici 19. storočia .....	184
Miloš Štilla: Albert Mamatej - zabudnutý slovenský politik .....	188
Stanislav Matejkin: Počiatky formovania Demokratickej strany v podmienkach stredného Slovenska .....	201
Jolana Darulová: Postavenie a vzťahy sociálnych skupín v mestskom a prímestskom prostredí .....	206
Krzysztof Jakubiak: Stan badań historyczno-pedagogicznych i nowe przedsięwzięcia badawcze z zakresu dziejów wychowania w rodzinie polskiej w latach 1795-1939 .....	211

## ŠTUDENSKÁ ODBORNÁ ČINNOSŤ

Dalibor Selecký: Videnie "druhého" na príklade poprevratovej Banskej Bystrice .....	220
-------------------------------------------------------------------------------------	-----

## RECENZIE

Peter Ušiak: Čaplovič, D.: Včasnostredoveké osídlenie Slovenska .....	225
Juraj Šuch: Beneš, Z.: Historický text a historická kultúra .....	231
Oto Tomeček: Wandycz, P.: Střední Evropa v dějinách .....	234

## SPRÁVY

Karol Fremal: Dejiny Slovákov a Slovenska v učebniciach dejepisu susedných štátov .....	239
Pavol Martuliak: Poľnohospodárstvo na rázcestí .....	241

## NA ÚVOD ...

Katedra histórie Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici po svojom obnovení 1. februára 1990 začala realizovať akcie a podujatia pre metodikov dejepisu a popredných historikov za účasti učiteľov dejepisu z celého Slovenska. Spolupracovala najmä s Metodickým centrom v Banskej Bystrici, s Historickým ústavom SAV v Bratislave, s katedrami histórie na slovenských fakultách, ale tiež s metodickými a historickými pracoviskami na VŠ v zahraničí z Českej republiky, z Poľska, Rakúska, Maďarska a Nemecka. Ich hlavným cieľom bolo prispieť k transformácii vyučovania dejepisu na školách I. a II. cyklu, k prestavbe dejepisného učiva a metodiky vyučovania dejepisu v ponovembrovom období.

V rokoch 1991-1993 to bol rekvalifikačný kurz učiteľov dejepisu na stredných školách a v nasledujúcich rokoch až do roku 1998 medzinárodné vedecké konferencie alebo konferencie so zahraničnou účasťou: Slovenské národné dejiny ako didaktický fenomén (1994), Regionálna história vo vyučovaní dejepisu (1995), Ako moderne vyučovať dejepis (1996). Okrem nich sa uskutočnila vedecká konferencia pri príležitosti päťstého výročia thurzovsko-fuggerovského mediarskeho podniku (1995). Konkrétnym výsledkom a veľkou pomôckou pre učiteľov dejepisu a všetkých zainteresovaných vo výučbe dejepisu boli publikácie a zborníky: Aktuálne otázky histórie I. Banská Bystrica, Metodické centrum 1992; Aktuálne otázky histórie II. Banská Bystrica, Metodické centrum 1993; Alberty, J.: Náčrt možností transformácie výučby dejín praveku a staroveku. Banská Bystrica, Metodické centrum 1993; Zborník z celoslovenskej konferencie učiteľov o vyučovaní dejepisu. Banská Bystrica, Metodické centrum 1995; zborník Regionálna história vo výučbe dejepisu. Banská Bystrica, Katedra histórie Fakulty humanitných vied UMB 1995; zborník Ako moderne vyučovať dejepis. Banská Bystrica, Metodické centrum 1997 a Zborník Katedry histórie Fakulty humanitných vied UMB č. 4 Banská Bystrica, Katedra histórie FHV UMB 1997. Okrem nich v roku 1994 katedra histórie vydala Zborník k 50. výročiu SNP. Banská Bystrica, Katedra histórie FHV UMB 1994 a Zborník z celoslovenskej konferencie pri príležitosti päťstého výročia thurzovsko-fuggerovského mediarskeho podniku. Banská Bystrica, Katedra histórie FHV UMB 1995.

Od roku 1998 sa pracovníci katedry histórie Fakulty humanitných vied UMB v Banskej Bystrici rozhodli vydávať ročenku ACTA HISTORICA NEOSOLIENSIA, v ktorej budú publikovať nielen materiály a štúdie z vedeckých konferencií, ale predovšetkým výsledky vlastnej vedecko-výskumnej činnosti za príslušný rok, štúdie, články, recenzie, správy atď. Umožnia publikovať aj pracovníkom z iných katedier, pracovísk, fakúlt a inštitúcií zo Slovenska i zo zahraničia. Privítajú možnosť uverejňovať aj práce a príspevky študentov.

Prvé číslo ročenky katedry histórie Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici je toho dôkazom. Jej didaktická časť obsahuje štúdie, refe-

ráty a koreferáty, diskusné vystúpenia účastníkov medzinárodnej konferencie pod názvom Dejiny Slovákov a Slovenska v učebniciach susedných štátov, ktorú katedra zorganizovala v dňoch 8. - 10. septembra 1998 v Banskej Bystrici. Spomínaná konferencia nadväzuje na všetky predchádzajúce aktivity katedry z minulých rokov a organizátori ju považujú za ich vyvrcholenie.

Historická časť obsahuje štúdie členov katedry, ako aj spolupracovníkov z iných inštitúcií.

Redakcia

---

# Š T Ú D I E

---

## SLOVENSKO A SLOVÁCI V RAKÚSKYCH UČEBNICIACH DEJEPISU

Július Alberty

*Katedra histórie, Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica*

K štúdiu rakúskych učebníc so zámerom, ktorý bol predmetom grantu a tejto časti medzinárodnej konferencie, som sa vrátil po troch desaťročiach. Svoje poznatky o Slovensku a histórii Slovákov v rakúskych učebniciach dejepisu som vtedy predniesol na VI. zjazde Slovenskej historickej spoločnosti (SHS) v Martine v júli 1968. Môj príspevok (týkajúci sa nielen rakúskych učebníc) bol uverejnený v Historickom časopise<sup>1</sup> aj v reedícii a pričinením SHS v medzinárodnej ročenke pre výučbu dejepisu a zemepisu.<sup>2</sup> Táto skutočnosť - skúsenosť bola pre mňa produktívna aj pri riešení grantu, ako aj v príprave na túto medzinárodnú konferenciu, a to z dvoch hľadísk :

Rakúsko bolo a je spolkovou republikou s liberálnym školským systémom čo do spolkových zemí, ale aj v ich rámci. V takýchto podmienkach bolo v onom čase pre našinca náročné zorientovať sa, nehovoriac o technických a finančných možnostiach získať a aspoň čiastočne obsiahnuť používané učebnice na základných školách - pretože nimi prechádza celá populácia - a aspoň čiastočne na nosných výberových školách. Vtedy mi učebnice zabezpečila SHS a neviem posúdiť, nakoľko bol mnou študovaný súbor reprezentatívny. Vzhľadom na túto skúsenosť som sa obrátil na **Pedagogický ústav mesta Viedne** o informáciu a prípadnú radu. Vďaka kolegom som dostal ponukový list všetkých školských učebníc s vyznačením, ktoré učebnice dejepisu sú najkvalitnejšie a na školách najfrekvencovanejšie. Domnievam sa preto, že v rámci grantu posudzovaný (finančne ale limitovaný) a dnes takto verejne hodnotený súbor je reprezentatívny.<sup>3</sup>

Druhá produktívna okolnosť je v tom, že môžem porovnať a posúdiť vývoj učebnicovej tvorby, ale najmä vývoj **záujmu o dejiny Slovenska a Slovákov**, a tým nepriamo aj úroveň a dôsledky **spolupráce** slovenských a rakúskych historikov, ktorá má svoje tradície a nebývalo sa rozvinula najmä v tomto desaťročí. V ponímaní a prezentovaní dejín Slovákov a Slovenska došlo síce **k určitým korekciám**,

ale ich proveniencie je ťažko identifikovať, pretože v zozname použitej literatúry a prameňov, ktorý je skoro v každej učebnici, niet ani jeden jediný titul zo slovenskej historickej produkcie a edície prameňov k slovenským dejinám.

Za pozitívnu korekciu považujem skutočnosť, že som v prehliadnutých učebniciach nenašiel onen archaický postoj k slovenským dejinám, aký bol bežný v učebniciach zo 60-tych rokov. Vystihuje ho citát z učebnice *Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen Band 4* (Učebnica dejepisu pre vyšší stupeň stredných škôl)<sup>4</sup>.

Nové učebnice rešpektujú historickú legitimitu Slovákov a ich úsilie zachovať si národnú identitu. Sem-tam sa však ešte objavujú informácie v svojej podstate síce pravdivé, no tým, že sú vytrhnuté z historického kontextu, izolované a didakticky statické, sú zavádzajúce, alebo sú uvedené v takých súvislostiach, ktoré im dávajú viac negatívny nádych. Takéto informácie považujem za relikty bývalej koncepcie. Pre ilustráciu: V učebnici *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart - 3* (str. 94, z r. 1997) v súvislosti s rozvojom Viedne ako metropoly monarchie v druhej polovici 19. st. čítame: "In den Bürgerhäusern und Palais führten Dienstmädchen aus Böhmen und Mähren und aus der Slowakei den Haushalt und stillten als Ammen die Babies." (Je informácia o dievčatách zo Slovenska ako slúžkach a dojčkách potrebná? Slúžkami boli len Česky, Moravanky a Slovenky? Pochopí to niektorý študent tak, že boli vysokokvalifikované? - veď viedli domácnosti, či skôr naopak?!) Podobného razenia je zmienka v učebnici *Aus Geschichte lernen* (pre 7.tr. na str. 72 vo vydaní z r. 1993 a 1996). Znie takto: "In (deutschen) Städten, besonders in Wien, fanden Slawen -vor allem Tschechen und Slowaken-als Handwerker und in Dienstleistungsberufen Beschäftigung..." (Vo Viedni neboli zamestnaní iba Česi a Slováci ako remeselníci a služobný personál; v metropole žilo aj veľa podnikateľov a slovenskej a českej inteligencie - niektorí pôsobili aj na univerzitách; pod "službami" sa isto nerozumejú napr. slobodné povolania; "cítiť" z toho viac zámer autora, že metropola bola spoločným dielom národov monarchie, či súdobý problém "gastarbeiterov" ...?). A ešte z inej oblasti: V učebnici *Stationen* diel 3 (na str. 43) je napísané: "Das Slowakische oder Rumänische bäuerliche Dialekte mussten zu Schriftsprachen gemacht werden .." Je to v kontexte s informáciou o rozvinutej maďarskej a českej literatúre II. polovice 19. st. a jej predstaviteľmi. (Slovenskej literatúry akoby nebolo; historickú dimenziu spisovného jazyka nikto nespochybňuje, ale čím mladší spisovný jazyk, tým modernejší - vid' jeho hovorovú a písomnú podobu; akú genuzu mali iné spisovné jazyky - ak nie z dialektov; v Uhorsku predsa úradným a literárnym jazykom bola ešte aj na prelome 18. a 19.stor. latinčina!). Nové učebnice sú ďalej obozretnejšie, objektívnejšie v hodnotení historického významu monarchie, takže nemajú protikladné informácie (to si ich autori asi ani neuvedomovali), ako ich mala napr. už citovaná učebnica *Lehrbuch der Geschichte* z r. 1961 (na str. 95..103 píše: "...die Habsburgmonarchie erfüllte eine geschichtliche Mission, in dem sie die ungarische Reichshälfte... für die Kultur der Hauptstadt... und der Alpenländer aufschlos. Auch nach dem Zerfall des States haben die Nachfolgestaaten auf diesem Kulturerbe weitergebaut..."). (Nevedno na akú kultúrnu tradíciu Rakúska sa napr. v podmienkach Maďarska a Slovenska myslí). Učebnica "jedným dychom" uvádza

ďalej : Als der Weltkrieg ausbrach ...keine Nation identifizierte sich mit Österreich ... " (Tak ako splnila, či nesplnila monarchia svoju historickú úlohu; pravdou je: pre koho ako, ale vo všeobecnosti nie!).

Za uplynulých 30 rokov rakúske učebnice dejín stredoveku, novoveku a najnovšej doby, ktoré boli predmetom môjho záujmu, prešli výrazným didaktickým vývojom. Platí to predovšetkým o ich vecnom obsahu, výrazových komponentoch, o ich didaktickom uspošobení, ktoré je zamerané najmä do intelektuálnych, morálnych a citových sfér kreovania osobnosti študenta. Sú to moderné pracovné učebnice supľujúce a integrujúce v našom ponímaní aj pracovné zošity, čítanky, atlasy, slovníky a pod. so vzácnou objektívnou prezentáciou všetkých historicko-spoločenských nosných diania a problémov. Osobitne ma ale zaujali tieto ich trendy:

1/ Obsahove, didaktickým materiálom sa evidentne posunuli od klasicky ponímaných všeobecných dejín, to jest dejín rôznych a jednotlivých geopolitických oblastí k historickým fenoménom stredoveku, novoveku a najnovšieho obdobia zo spoločenského, hospodárskeho a kultúrneho vývoja, v rámci ktorých sa prezentujú hlavne rakúske a nemecké, ale aj historické reálie svetového významu inonárodnej proveniencie (osobitne dejiny jednotlivých štátov či národov sa na stránkach učebníc objavujú iba epizodicky). Dejiny najnovšej doby - od konca 19. stor. sú ponímané globálne. Druhým nosným didaktickým blokom sú dejiny Rakúska v kontexte hlavne s nemeckými dejinami. Udivilo ma, že si bližšie nevšímajú ani svojho skoro 400-ročného historického partnera a súputníka : Uhorsko.<sup>5</sup>

2/ Evidentné je hľadanie a odhaľovanie vzťahov medzi minulosťou a súčasnosťou. To predznamenávajú už tituly a podtituly učebníc. Učivo sa vyberá a pedagogicky nasmerúva v našom ponímaní do občianskej náuky, náuky o spoločnosti, do problémov súčasného sveta. Učebnice oscilujú dokonca v takých polohách, v ktorých sú historické reálie vyčleňované zo svojej autentičnosti a identity do účelového komparzu na priechodnejšie implantovanie súčasných problémov ľudstva a národov. História sa doslova podsúva intelektuálnym hrám, štrukturuje do rôznych modelových situácií, pre generovanie empatie, fantázie, tvorivosti, hodnotiacich kritérií (študenti majú napr. známkovať historické osobnosti, ale bez možnosti poznať komplexný ich zástoj a možnosti vlastného jednania), a pod. Myslím si, že takéto podriaďovanie histórie, ktoré ju oberá o súdobé dimenzie (súdobú apercepciu problémov, súdobé podmienky, možnosti historických subjektov) je veľmi vážnym zásahom do ponímania úloh a cieľov dejepisného vyučovania, ktorý umocňuje aj trendy

3/ prezentovať historické reality modernými zdrojmi a formami informácie, na nich postavenými a aktivizujúcimi metódami a postupmi, úsilím maximálne personifikovať historické deje a problémy, pričom ide aj o umelo vykonštruované didaktické komponenty, dokonca aj bez historickej patiny.<sup>6</sup>

Kladiem si otázku, či stojí ozaj za to obetovať reálnu históriu a transformovať ju do moderne atraktívnej "stori", keď ona sama je jedinečná a neopakovateľná, či treba obetovať históriu na oltár záujmu o ňu len preto, že ho nedokážeme vzbudiť histórii svedčiacimi metódami a postupmi a iba históriu na oltár výchovy

a prípravy pre život v 3. tisícročí a rozlúčiť sa v mene "európskeho" historického povedomia s historickým parametrom národnej a štátnej identity? ...Niektorí autori sa dostávajú už za prijateľné hranice a história je pre nich tak flexibilná, že sa stáva "ancillou" didaktiky!

- Didaktická hodnota rakúskych učebníc nie je predmetom môjho vystúpenia. Pristavil som sa pri nej len preto, aby som avizoval, že v Rakúsku už udomácnená koncepcia výučby dejepisu **obmedzuje šancu pre prezentáciu dejín Slovenska a Slovákov**, čo je v porovnaní s učebnicami z 50.-60. rokov pre nás menej prijateľným a neželateľným posunom.

\* \* \*

Kvalifikovanému publiku a kvalifikovanému čitateľovi netreba pripomínať **styčné body** počiatkov slovenských a rakúskych dejín, lepšie povedané **historické kontakty našich predkov s Franskou ríšou a jej východnou markou**. O Slovanoch a explicitne o **Slovákoch** ako náležiacich do ich západnej vetvi sa zmieňujú iba dve učebnice.<sup>7</sup> Inak sa učebnice zhodujú v tom, že Slovania zaujali vyprázdnené priestory východnej, strednej a juhovýchodnej Európy. V nútenom súžití s Avarmi podnikali nájazdy do Franskej ríše, a preto cisár Karol založil **východnú marku**. Len jedna učebnica informuje, že **franský kupec Samo** (a dokladá to aj úryvkom z Fredegarovej kroniky) založil dôležitú ríšu, ktorá je na mape<sup>8</sup> situovaná *do Sudiet* (do oblasti Krkonôš a Krušných hôr!) a do podunajského priestoru sú vpísaní **Slováci a Moravia**, ale mimo Samovej ríše a v čase jej existencie v **područí Avarov**. Podľa autora príslušného textu **na Samovu ríšu nadväzovali** Korutanci, Chorváti a Srbi (tu je zrejma dilema s geografickou lokáciou) a Česi.

**Veľkou Moravou ako štátom** sa nezaobera ani jedna učebnica!<sup>9</sup> Len v jednej z ich<sup>10</sup> sa Veľká Morava uvádza iba kurentom (Bulharský a Srbský štát v tomže texte polotučne!) v súvislosti s **cyrilo-metodskou misiou**, ale na mape<sup>11</sup> je *Mährisches Reich* a *Neutra* a *kniežatstvo Pribinu a Kocela* a Mohsburg. Autori prezentujú najmä **kristianizáciu Slovanov**. Z porovnania výkladových textov a doplnkov k nim vyplýva poznatok, ako *môže zanedbávanie priestorovej a časovej lokalizácie* nejakého historického fenoménu a *jeho vývojových etáp* pri necitlivej štylizácii spôsobovať **vážne nepresnosti**. V učebnici *Zeitbilder II.*<sup>12</sup> je (mimo iného) mapa kresťanských misií vychádzajúcich z Pasova a Salzburgu a v tomto kontexte je na nej zaznačené Nitrianske biskupstvo (čiže podiel Ríma na kristianizácii Slovanov!). Učebnice *Zeitbilder* a *Stationen*<sup>13</sup> v zhode s predchádzajúcim uvádzajú, že Slováci a iné slovanské etniká (Česi, Poliaci, Chorváti, Slovinci) prijali kresťanstvo z Ríma. Ale jedna z nich zároveň (*Zeitbilder I.*, 5, str. 148) **Konštantína a Metóda** predstavuje ako Grékov. Menovite ich spomínajú aj iné učebnice<sup>14</sup> s tým, že zostavili *písmo - preložili Písmo sväté*, že *viedli a obhajovali nový bohoslužobný jazyk* (*altkirchenslawische Sprache*<sup>15</sup>), čo prameňmi dokladá aj jedna z učebníc.<sup>16</sup> Obchádzanie *pozvania* vierozvestov, nelokalizovanie misie do spoločenského priestoru a do času, obchádzanie kontaktov tejto misie a jej podpory Rímom, vyústilo do vnímania a prezentovania misie Konštantína a Metóda *v kontexte s východnými, byzantskými misiami* medzi východných a juhovýchodných Slovanov,

ktoré údajne spôsobili *aj rozkol kresťanského sveta*.<sup>17</sup> Čiže na stránkach učebníc vecno - didaktické dilemy! Nemyslím si, že vzhľadom na historickú realitu, jedinečnosť a význam veľkomoravskej misie pre strednú Európu je didakticky únosné zasunúť ju do súvislosti s misiami z iného času a prostredia. To sú riziká ponímania histórie cez jej fenomény!

Ale aby som zhrnul túto prvú stať : Rakúsky študent sa dozvedel, že **Slováci sú západní Slovania** a nič viac! Len jedna učebnica ich aj **uzemňuje priestorovo**. Samova ríša je lokalizovaná mimo slovenského geografického prostredia. O Veľkej Morave ako štáte sa nič neučil! Kniežatstvo Pribinu a Kocela zaregistrované jednou učebnicou je bez akejkoľvek ďalšej informácie. Tým, že učebnice registrujú štát Srbský, Bulharský, Český a Poľský, odsunuli Slovákov do historickej anonymity. Slováci - ich nad a zadunajskí predkovia, ktorí vytvorili Veľkomoravskú ríšu, **sa v učebniciach stratili** (v ďalšom slede ide už o Uhorsko) a objavujú sa v nich až **v polovici 19. storočia**. Chce sa mi veriť, že ich potom rakúsky študent nevníma **ako národ bez histórie**: Konštatovanie o slovenčine ako sedliackom dialekte v 19. storočí je v takej konštelácii informácií a poznania, bez nadväznosti napr. na staroslovenčinu, pre pochopenie historickej identity Slovákov kontraproduktívne.

Neprekvapilo ma, že sa v učebniciach (i naďalej) pre nás necitlivo a môžem povedať, že aj didakticky ľahkovážne zamieňajú pojmy **Magyaren a Ungarn** (=Maďari, Maďarsko, Uhri, Uhorsko). Autori učebníc poznajú nielen terminologické, ale aj vecné rozdiely týchto pojmov, čo dokumentujú prezentáciou r. 1848-49 a následných, pretože špecifikujú politické úsilie **Maďarov a maďarstva**. Učebnica *Stationen* nemá ani terminologické, ani vecné problémy, pretože používa iba jeden termín - *Ungarn*. Zaujímavé je ale porovnávať I. a II. prepracované vydania učebníc *Zeitbilder*. V I. vydaní<sup>18</sup> sa píše o **Magyaren**, že ohrozovali Franskú ríšu, o **Reiter Volk der Magyaren**, o porážke **Magyaren**, ale že potom (títo istí) založili kráľovstvo ako *Ungarn*. Okolo roku 1000 prijali kresťanstvo tiež *Ungarn*.<sup>19</sup> V tejto učebnici je na strane 93 politická mapa Európy okolo r. 1000. Táto vizuálna informácia je aktivizovaná otázkou : ktoré slovanské štáty *obklopujú Ungarn* (Uhorsko) a ďalej sa má študent pozrieť na predchádzajúcu mapu (o kristianizácii strednej Európy) a odpovedať na otázku, ktoré slovanské národy prijali *gleichzeitig* (súbežne) kresťanstvo ako *Ungarn*. Natíska sa otázka : Prečo sú úlohy štrukturované práve okolo Ungarn? (Slovania predsa prijali kresťanstvo pred Maďarmi! Čo spôsobil pre slovanský svet príchod Maďarov?). V II. - prepracovanom vydaní tejto učebnice v súvislosti s príchodom a nájazdmi Maďarov sa píše už len o *Ungarn*, že ich porazil Oto I., ale na inej strane tejže učebnice Oto I. porazil *Magyaren*.<sup>20</sup> Učebnica *Aus Geschichte lernen*<sup>21</sup> píše o príchode a nájazdoch *Ungarn*. Časovo ho zaskomponovala takto: Slovania, nomádske etniká Avari, Bulhari a *Ungarn*, po nich Vikingovia, Normani a Varjagi. Evidentne je tu pomiešaný príchod etnik z Ázie so sťahovaním už domestnikovaných v Európe. Na str. 153 je mapa, na ktorej sú zaevidované sídla **Čechov, Moravanov a Slovákov**, podľa nej do Európy vťahli popri sebe aj **Magyaren aj Ungarn** a medzi Dunajom - Tisou a v Sedmohradsku žili **Ungarn a Avari** a v Zadunajsku panónski Slovania. Najsprávnejšie o uvedených udalostiach informuje učebnica *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* (str. 147), ktorá sa správne drží termínu **Magyaren**.

Vznik Uhorska je zaregistrovaný veľmi stroho. Stačila by mapa **politického a národnostného zloženia Uhorska** (také sa objavujú až v učebniciach k dejinám novoveku!). Totálna absencia **aktívnych informácií o vzniku a vývoji Uhorska** ako **národnostného štátu** blokuje poznanie historičnosti a identity nemaďarských etník v Uhorsku.

Na rôznych **mapách** zachytávajúcej strednú Európu, vrátane s Uhorskom (sú to malé viac makroorientačné mapy), som **slovensko-uhorské reálie nenašiel**. Na mape venovanej hospodárskym a obchodným centrom v 14. a 15. storočí je Budín a Pešť.<sup>22</sup> Všetky mapy, ktoré reflektujú pomery v strednej Európe po Moháči a pri počiatkoch reformácie, pričleňujú **Slovensko a záp. Maďarsko** ako **habsburskú dňavu k Rakúsku a Českému kráľovstvu**.<sup>23</sup> Na jednej z nich je osobitne vyznačené West-Ungarn a Ober-Ungarn.<sup>24</sup>

Ako mestá sú na mapách Bratislava, Košice a Nové Zámky (nemeckým označením). Len na jednej mape je symbolikou a vročením (1703) zaevidované *proti-habsburské, kurucké povstanie*.<sup>25</sup> Mapy zachytávajúce politické a iné záležitosti z 18. a prvej polovice 19. storočia označujú habsburskú monarchiu nepresne ako *Österreich-Ungarn*.<sup>26</sup>

Textom sa pripomínajú *Fuggerovci* v Uhorsku<sup>27</sup> (bez bližších informácií), ďalej že Uhorsku turecké nebezpečie prinieslo *náboženskú slobodu už r. 1609* (čo nie je pravda!).<sup>28</sup> Snem v Bratislave (bol r. 1687-1688) znamenal potvrdenie dedičnosti Habsburgovcov v Uhorsku a zbavil uhorskú šľachtu práva na odpor.<sup>29</sup> Jedine učebnica *Stationen* aj v texte uvádza *protihabsburský odboj* - ale len posledné kurucké povstanie.<sup>30</sup> Povážlivá je nielen absencia viac ako 150 ročného odboja uhorských stavov, ale aj zjednodušený a v podstate jednostranný pohľad na integráciu Uhorska do monarchie (to predsa nebolo dielom iba vojenských úspechov Eugena Savojského!). Všetky učebnice charakterizujú Habsburskú ríšu ako mnohonárodný štát<sup>31</sup>, v ktorom sa hovorilo rôznymi jazykmi, v ktorom žili jednotlivé národy s vlastou históriou, kultúrou, náboženstvom - tradíciami a právami, ktorých sa nechceli zriecť - osobitne v tomto kontexte Slovákov pripomína len učebnica *Zeitbilder*.<sup>32</sup> Monarchiu - podľa učebníc - udržiaval v jednote len dvor, centralizmus, prípadne katolicizmus, čomu sa národy podriaďovali s odporom. Na vyľudnené územie po vyhnaní Turkov prichádzali noví obyvatelia z Rakúska a Súdiet, z Nemecka ..., ale učebnice Slovákov neuvádzajú.<sup>33</sup> Učebnica *Zeitbilder II.* v súvislosti s komplikáciami pri nástupe Márie Terézie píše, že prišla do Bratislavy ako **uhorského korunovačného mesta**<sup>34</sup> na snem prosiť o pomoc. Bratislava sa spomína ako miesto rozhovoru medzi Napoleonom a cisárom Františkom po bitke u Aspern - v použitej literárnej vložke.<sup>35</sup>

Roky 1848-1849 sú aj podľa rakúskych učebníc významným medznikom. Autori vystihujú podstatu, ciele, hodnotu i protirečenia historických procesov, ktoré sa v monarchii odohrávali. Slováci, hoci ide aj o našu národnú jar (zhodne o jari národov monarchie píše aj učebnica *Zeitbilder: Völkerfrühling*)<sup>36</sup> - nehrali v týchto zlomových rokoch významnejšiu úlohu v monarchii, ani neboli jazyčkom na váhach v Uhorsku. Predstavili sa síce vlastným politickým programom i vojenskou aktivitou, **menovite ich uvádza iba učebnica *Zeitbilder II.***<sup>37</sup> ako **nichtmagyari-**

**sche Nationalität**, ktorá bola v napätí a v rozporoch s Magyaren. O tom, že **po-vstali** sa zmieňuje iba učebnica *Stationen*.<sup>38</sup> Autori učebníc vedia, že **Ungarn** (Uhorsko) obývali **Magyaren und nichtmagyaren**, ale ich to akosi nezaväzuje, aby boli v terminológii, a tým aj v historickej vecnosti presnejší a didakticky prehľadnejší. Tým by sa vyhlí aj vlastným **vnútorným kolíziám**. Myslím si, že transformácia stredovekého mnohonárodného štátu na moderný maďarský národný štát si naozaj vyžaduje viac presnosti. Na konkretizáciu nedôslednosti uvediem údaj z učebnice *Stationen*, v ktorej sa píše že 51 % obyvateľstva *Uhorska gehörte dem ungarischen Volkstum...*<sup>39</sup> (správne magyarischen Volkstum!). **Podstatu politického napätia medzi Maďarmi a nemaďarmi** vystihla učebnica *Zeitbilder II.*<sup>40</sup> keď jej autor konštatuje, že volebné právo zavedené v Uhorsku poškodzovalo nielen nižšie vrstvy, ale aj "nichtmagyaren" a učebnica *Stationen*<sup>41</sup>, že tie práva, ktorých sa "**ungarische Regierung**" dožadovalo pre "**Magyarentum**" sa upierali nemaďarom. Roky 1848/49 sú v dejinách monarchie kľúčové a významne poznačili ďalší vývoj tejto časti strednej Európy. Škoda len, že sa **ani nadväznými didaktickými prvkami nerozvinula viac aj dimenzia konkrétnych vnútorných pomerov v Uhorsku**. Okrem maďarského národného revolučného hnutia sú **politické aktivity ostatných národov pripomenuté len všeobecne**, ako komparz bez osobností (uvedení sú iba Kossuth, Petöfi) a ďalších konkrétností (napr. politických programov).

Zo spoločných dejín monarchie je ešte jedna prítlačivá téma, ktorá zaujala autorov učebníc. Je to **vyrovnanie - "Ausgleich"**, ktoré učebnica *Zeitbilder II.*<sup>42</sup> pripisuje intervencii cisárovnej Alžbety a na rozdiel od ostatných učebníc považuje rakúsko-uhorské vyrovnanie za **vyrovnanie uhorského snemu s cisárom**. Ostatné sa zhodujú v tom, že je to dôsledok vojensko-politickej krízy monarchie a neustávajúcej emancipačnej politickej snáh *Magyaren*, ktorí sa dožadovali starých práv, čo v iných súvislostiach akceptuje aj učebnica *Zeitbilder II.* Podľa nej bolo v monarchii odhadom 5,5 mil. Maďarov a sama si postavila otázku: *Was bedeutete diese Zahl im Kaisertum Österreich?*<sup>43</sup> (Čo tento počet znamenal pre monarchiu? Bol zanedbateľný?! či ako?). Z vyrovnania boli sklamané všetky ostatné národy Uhorska. Z tohoto faktu sa potom aj v ďalších rokoch odvíjal boj *o moc medzi nimi a magyarische Kräfte*,<sup>44</sup> pretože "*die Ungarn*" robili násilnú maďarizáciu, čo vyvolávalo národné pohyby.<sup>45</sup> **Explicitne sa Slováci nespomínajú**, ale sú **prítomní na mapách a v štatistikách**. Práve **národnostné mapy** sú žičlivým a preto aj frekvencovaným doplnkom učiva. Slováci na nich nechýbajú, dokonca ako nimi osídlenú časť **Moravy** zaznamenala mapa v *Zeitbilder II.*<sup>46</sup> Na mapách sú presnejšie, či menej presné, ale aj absentujú **diaspózy Slovákov** v Maďarsku, Južoslávii a Rumunsku. Učebnica *Durch die Vergangenheit* uvádza, že v čase vyrovnania bolo v Uhorsku **3 1/2 mil. Slovákov**.<sup>47</sup> V *Aus Geschichte lernen* Slováci tvoria **11 %** obyvateľstva Uhorska.<sup>48</sup> Iné učebnice uvádzajú **Čechov a Slovákov spolu** (8,5 mil.).<sup>49</sup> Údaje o maďarskom obyvateľstve sa rôznia (od 45 % - 54 %). V učebniciach sú aj iné mapy (napr. hospodárske), ktoré sú vizuálne síce atraktívne, ale ich **výpovedná hodnota** je v súvislosti so Slovenskom veľmi **nepresná a nízka**. Napr. na mape v učebnici *Durch die Vergangenheit*<sup>50</sup> ...je kdesi pri Krupine symbol ťažby olova a zinku, pod Košicami ťažby železa. Na mape v učebnici *Stationen*<sup>51</sup> je



pri Banskej Bystrici symbolika ťažby zlata a striebra, na východnom Slovensku medi a železa. Po Bratislave (Presburg), Košiciach (Kassau), Nitre (Neutra), spomínanej Banskej Bystrici (Neusohl) sa na mapách objavujú aj ďalšie mestá ako Kežmarok (Käsmark), Trenčín a Žilina (Zsilein).

Vznikom samostatnej Česko-Slovenskej a potom Slovenskej republiky zanikli bývalé väzby a na stránkach učebníc sa objavujú iba pripomienky o čsl. a slovenskej histórii v medzinárodnom kontexte. Vznik Česko-Slovenska rakúske učebnice jednoducho **evidujú**, predovšetkým **mapami**. Avizovali ho síce neriešením tzv. českej otázky (explicitne sa o Slovensku a Slovákoch v takejto súvislosti ani nezmiňujú.) Učebnice nezaznamenali ani politický, ani vojenský odboj a za impulz na osamostatnenie všetky spoločne považujú *10. bod memoranda prezidenta Wilsona*, ktorý podnietil aj rímsku konferenciu utláčaných národov monarchie, na ktorej mali svojich zástupcov aj Slováci<sup>52</sup>, kde sa prijala rezolúcia o politickej a hospodárskej nezávislosti, o samostatných štátoch. Táže učebnica<sup>53</sup> medzi národmi, ktoré sa odtrhli od monarchie, **neuvádza Slovákov a ďalšia**<sup>54</sup>, že v októbri **vyhlásili svoju samostatnosť Česi a po nich aj Uhri!** (Autor sa doslova zaplietol, ako vyjadriť existenciu už nového štátu - Maďarska!).

Mimoriadnu pozornosť autorov púta **problematika hraníc povojnového Rakúska**. Na mapách sú vyznačené teritória obývané nemecky hovoriacim obyvateľstvom: Rakúsko, kompletne Sudety a západné oblasti bývalého Uhorska **vrátane s Presburgom**. Výkladové texty akoby zdôrazňovali prirodzenú, ale dohodovými možnosťami len čiastočne naplnenú požiadavku **na Rakúsko** so všetkými **uvadenými - t.j. nemecky hovoriacimi teritóriami**. V učebniciach zo 60-tych rokov do tohoto záberu spadala aj Bratislava, v týchto novších sa už o nej nehovorí.

Veľmi frekventované sú opäť **národnostné mapy** nástupníckych štátov. Na všetkých sú síce **aj Slováci**, lenže schematičnosť máp je **nečitlivá práve k Slovákom**. V učebnici *Zeitbilder*<sup>55</sup> sú v nástupníckych štátoch a v inonárodných oblastiach zanesené iba *nemecké a maďarské menšiny*. V inej učebnici<sup>56</sup> na národnostnej mape **chýbajú Slováci v Juhoslávii a Rumunsku** a v tejže sérii na inej mape pre ďalší ročník<sup>57</sup> **slovenské menšiny nie sú už zaznačené nikde!** Učebnica toto poznanie fixuje ešte tým, že študenti majú čierno-bielu mapu príslušne zafarbiť a uvažovať o tom, aký život mali menšiny v im cudzom štáte a v cudzom etnickom prostredí. Slovákov sa to podľa učebnice netýkalo!?

Ešte kým sa pristavíme pri ďalších **styčných bodoch rakúskej, čsl. a slovenskej histórie** treba sa opäť osobitne zmieniť o **terminológii**, ako ju používajú autori pri označovaní nášho nástupníckeho štátu. Všetci vedia, že **vzniklo Československo**. Ako *Tschechoslowakei* ho evidujú na každej mape. V súvislosti s Mnichovom učebnica ale hovorí o *českej otázke*,<sup>58</sup> ďalšia o *českej vláde a českom štáte*<sup>59</sup>, o *garanciách pre český štát*.<sup>60</sup> Je to úmysel, nedôslednosť, či neznalosť?! To, čo sa udialo v štátoprávnych pomeroch po II.svetovej vojne - *to je nad sily autorov* učebníc. V jednej z nich<sup>61</sup> sa hovorí o **obnove Tschechoslowakei** (v skratke a na mapách namiesto ČSR ako ČSSR); podobne povojnové Československo registruje aj ďalšia učebnica dokonca na dvoch mapách.<sup>62</sup> Na jednej mape je síce adekvátne náš štát označený ako **ČSFR**<sup>63</sup> - ale bez vysvetlenia. Zmenu v štátopráv-

nom usporiadaní (na federatívnu republiku) vysvetľuje len **jedna učebnica**.<sup>64</sup> Ne-trúfam si zhodnotiť dôsledky takýchto školských informácií. Jedno je isté: ak sa v školskej praxi konkrétne strohé informácie neobohacujú, *nepridávajú na pochopení charakteru nášho česko-slovenského štátu a jeho vnútorného vývoja*.

Vznik samostatného **slovenského štátu** učebnice zaznamenávajú tak v texte ako aj na mapách. Zmieky vo výkladových textoch sú **veľmi vecné**. Ako napr. : **autonomistické snahy Slovákov dali Hitlerovi možnosť zasahovať do vnútorných vecí Československa...** Keď Hácha 15. 3. 1939 chcel jednať s Hitlerom o slovenskej otázke, zahriakol ho, že tá nie je predmetom jeho záujmu.<sup>65</sup> Alebo: Slovensko vyhlásilo samostatnosť a dalo sa pod ochranu Nemcov.<sup>66</sup> Slovensko zostalo samostatné, ale závislé na Nemcoch.<sup>67</sup> Na mapách reflektujúcich 40.te roky je Slovensko ako samostatný štát v **pôvodných hraniciach**<sup>68</sup>, ale v tejže učebnici aj bez **Maďarskom okupovaných území**<sup>69</sup>; ale vždy ako **satelit Nemecka**.

O **protifašistickom odboji** sú **state** vo všetkých učebniciach; o odboji v **Nemecku a Rakúsku** a v okupovaných zemiach v **Rusku, Poľsku, Juhoslávii, Francúzsku**. O **Slovenskom národnom povstaní** nieto ani zmienky. V jednej z učebníc sa ale pripomína **odboj v Čechách a na Morave** a že *exilový Čech* ako britský agent zabil Heydricha.<sup>70</sup> Vrcholom takejto doslova ignorancie je *mapa* v učebnici *Durch die Vergangenheit ...a Zeitbilder*<sup>71</sup>, na ktorej je **Nemecko a Slovensko vyznačené spoločnou farbou** (Slovensko už ako jediný satelit Nemecka), pričom štáty ako Taliansko, Maďarsko, Rumunsko, Bulharsko ako že prestúpili na stranu Spojencov.<sup>72</sup> Ide o vojensko-politické mapy za r. 1942-1945. Autor jednej z týchto učebníc<sup>73</sup> o **Slovenskom národnom povstaní** vie, **aj spomína a hodnotí** ho, lenže na nepravom mieste - nie v kontexte s európskym protifašistickým odbojom, ale prečo to nezaniesol aj do mapy?!

Povojnové politické zmeny v Československu bližšie pojednáva iba jedna z učebníc<sup>74</sup>, aj to **veľmi nepresne; ostatné sa spokoja s konštatovaním** o prechode na komunistický režim a vzniku východného bloku. Všeobecnému záujmu sa ale teší **Pražská jar**, vnímaná ale ako **česká výsostná záležitosť**. Jedna učebnica<sup>75</sup> explicitne hovorí o **reformných snahách českých komunistov**; autori sa vôbec "netrápia" genezou Pražského jara a uniklo im aj to, že jeho vedúca osobnosť **A. Dubček**, ktorého hodnotia ako reformného komunistu usilujúceho o socializmus s ľudskou tvárou, **bol Slovákom**.<sup>76</sup> *Z priebehu okupácie v r. 1968 niet ani jeden obrázok*. Nedalo mi neporovnať Pražské jaro - informácie o ňom a jeho následkoch s rokom 1956 v *Maďarsku*. Učebnica Meilensteine<sup>77</sup> v tejto súvislosti hovorí o odhodlaní celej krajiny, všetkých Maďarov, o exile 150 tisíc Maďarov, ktorým podalo pomocnú ruku aj Rakúsko. Nespochybnujem historický význam maďarských udalostí - teším sa, že sa o nich učia rakúski študenti. Ale aj **obrodný proces v Československu**, pre ktorý sa zafixoval pojem **Pražské jaro** (s odstupom času ho považujeme za zavádzajúci) **si zasluhuje adekvátnu pozornosť**; keď už nie priamo v texte, potom aspoň v didaktickom komparze.

Učebnica *Aus Geschichte lernen*, ktorá každý historický fenomén "dosledúva" - v stati o politických prúdoch a ideológiách, ktoré sa rodili v II. polovici 19. storočia, pri nacionalizme sa zmiňuje o **trende zameranom na vznik malých národnost-**

ných štátov. Píše<sup>78</sup>: v národnostne zmiešanej východnej a juhovýchodnej Európe sa takéto štáty kreovať nedali a ako "metódy" ich vzniku registruje národnostné čistky a oslobodzovacie vojny. Píše, že na Slovensku žije 560 tisíc Maďarov, pre ktorých sa Maďarsko usiluje o "Ultrarechte" resp. o oslobodenie (čo platí aj o Rumunsku a Srbsku; Maďarsko ako národnostný štát však nespomína. Uniká jej aj národnostná politika medzi vojnami!).

Netreba dvakrát hádať, ktorá ďalšia udalosť z čsl. dejín zaujala všetkých rakúskych autorov učebníc. Aj pre tú sa ujal atraktívny pojem "nežná", "zamatová revolúcia", šťastie, že inak neuzemňovaný. Čím sú informácie o tomto historickom procese strohejšie, tým sú nepresnejšie. Učebnica *Zeitbilder*<sup>79</sup> píše, že komunizmus padol po slobodných voľbách, iná : po niekoľkodňových demonštráciách<sup>80</sup> a ďalšia pridáva aj tlak opozície.<sup>81</sup> Za vedúcu osobnosť opozície učebnice považujú **Václava Havla** (predstavujú ho ako politického väzňa, disidenta, spisovateľa, básnika) a jeho vklad vidia v tom, že založil Občianske fórum, že formuloval politický program<sup>82</sup>. Dve učebnice pripomenuli aj **Alexandra Dubčeka**<sup>83</sup>, že sa už v r. 1968 zasadzoval za demokraciu a vystúpil na Václavskom námestí. **Rozdelenie spoločného štátu** textom zaevidovali dve učebnice takto: r. 1992 sa republika rozpadla na dva demokratické štáty<sup>84</sup>, resp. dva roky konfliktov vyústilo do rozdelenia na dva štáty<sup>85</sup>. Na všetkých mapách uverejnených v učebniciach je Slovensko vedené ako **samostatný štát, prípadne ako asociovaný štát**. V učebnici *Aus Geschichte lernen* sú aj údaje o Slovensku (rozloha, počet obyvateľov, hl. mesto).<sup>86</sup> Táto istá učebnica zaregistrovala rakúske kontakty so Slovenskou republikou na štátnej úrovni.<sup>87</sup> Na mape v učebnici *Zeitbilder* I. venovanej menšinám v Rakúsku je uvedených **10. tis. Slovákov** vo Viedni.<sup>88</sup> Táže učebnica má aj **mapu s jadrovými elektrárnami** - Jaslovskými Bohunicami ako v prevádzke, Mochovcami ako vo výstavbe a Kecerovcami ako v plánovanej výstavbe<sup>89</sup>. Na mape sú všetky atomové elektrárne okolo Rakúska. Učebnica sa pýta: *o nebezpečenstve ktorej z týchto sa najviac píše v novinách a hovorí v televízii?* (Asi netreba príliš hádať!). Podobnú mapu má aj učebnica *Durch die Vergangenheit*, na ktorej sú Jaslovské Bohunice a akčný rádius ohrozenia jednotlivých rakúskych zemí. *Mochovce* sa dostali aj do slovníka učebnice,<sup>90</sup> o nich autor napísal: bude to ohromná elektráreň, ktorá nezodpovedá medzinárodným bezpečnostným podmienkam a protest proti jej dostavaniu už podpísalo viac ako milión Rakúšanov.

Kvalifikovanému poslucháčovi a čitateľovi nebolo treba každú chybu a nepresnosť autorov rakúskych učebníc osobitne komentovať!

\* \* \*

Naposledy symbolicky otváram učebnicu *Stationen 4*. Na druhej strane prednej obálky je veľká mapa Európy: Vývoj po r. 1945. V jej srdci sú evidentne dva štáty **Česká republika a Slovensko**. V Českej republike je symbol parlamentnej demokracie a protikomunistického povstania s vročením 1967. V Slovenskej republike je symbol parlamentnej demokracie a autonomistického hnutia (podobne ako v Taliansku, Španielsku, Francúzsku, Veľkej Británii; po II. svet. vojne také hnutie vôbec nebolo a postaviť emancipačné hnutie Slovenska vedľa baskického, korzic-

kého a írskeho separatizmu je viac ako povážlivé, politicky neúnosné! Rok 1968 /nie 1967/ je nie českou, ale česko-slovenskou záležitosťou!).

Listujem ďalej v učebnici *Aus Geschichte lernen* pre 8. tr. a čítam na str. 28 zo 6. článku s nadpisom: **Dve cesty rozdelenia štátu: československá a juhoslovenská**. V pasáži o Československu sa veľmi (na rakúske pomery) široko píše o vnútornom vývoji Československa ako nástupníckeho štátu; pripomína sa osobitná situácia na Slovensku v porovnaní s českými krajinami; napriek hospodárskym, sociálnym a národnostným problémom učebnica konštatuje, že v tomto štáte bola **demokracia** (a to je aj hrubo vytláčený medzitul). Po anexii Sudet využil Hitler záujem slovenských nacionalistov o autonómiu. Slováci - píše učebnica - **chceli len autonómiu**. **R. 1939 vzniklo Slovensko** ako fašistický štát pod ochranou Nemecka. **Slováci v lete 1944 povstali**, čím sa **"zbavili"** kolaborantstva. Pod komunistami bola **obmedzená samospráva Slovenska**. Len ako **dôsledok Pražskej jari** - pravda pod komunistickou diktatúrou - bol štát **formálne federalizovaný**. Nežná revolúcia spojila **českú a slovenskú opozíciu** na povalenie komunizmu ...Federatívne usporiadanie sa prejavilo už aj v názve štátu ...Na Slovensku silnelo hnutie po suverenite čo **malo aj hospodárske dôvody**; Česko malo flexibilnejšiu ekonomiku pre zavedenie trhového hospodárstva, komunistický režim na Slovensku budoval konkurenčne neschopný ťažký a zbrojný priemysel ...**Slovensko v r. 1992 vyhlásilo suverenitu**. Napriek **rozchodu nejde o zbúranie mostov**, ale o otvorené možnosti pre spoluprácu na mnohých poliach a úrovniach. A skončím jadrovým nebezpečím. V učebnici *Zeitbilder* I. zošit 4, str. 107 čítam: Štáty východného bloku Česko, Slovensko potrebujú elektrinu z hospodárskych dôvodov z jadra. Sú tam elektrárne na uhlie, ktoré zmenili na púšť celé regióny a tie sa musia utlíť. Uvažujte (študenti), ako im možno pomôcť; môže tak urobiť jeden štát, alebo len medzinárodné spoločenstvo. Pridaná je aj tabuľka k podielu jadrovej energetiky na spotrebe energie. Slovensko je so 49 % v r. 1994 na 5. mieste za Litvou, Francúzskom, Belgickom a Švédskom. Nemyslím si, že uvedením pohľadov "z dvoch strán" sa učebnica spochybnila - rozkryla aspoň možnosti bipolárneho videnia.

**Tri príklady, príklady na to**, ako sa dá vyučovaním dejepisu, neznalosťou, nedôslednosťou, ľahkovážnosťou **deformovať historická realita** a jej **poznanie**, následne **vzťahy a postoje** - a naopak : ako sa dá poznaním a prezentovaním historickej reality generovať **vzájomná úcta, porozumenie a spolupráca**. Česť a vďaka všetkým tým autorom rakúskych učebníc, ktorí sa vydali touto druhou cestou.

#### Poznámky:

1. Historický časopis, roč. XVIII. č. 2/1970, str. 221-240. Historický časopis, roč. XXXVII. č. 6/1990 str. 876-893.
2. Die Geschichte des slowakischen Volkes in den Geschichtslehrbüchern europäischer Länder. Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht. Band XII. Braunschweig 1968/69 str. 227-243.

3. *Meilensteine der Geschichte* (Milníky dejín); časť 2. - autori Helmut Hammerschmied, Wolfgang Pramper a Berthold Simbruner, 6.vydanie z r. 1996; časť 3.- tíže autori, 5 vydanie z r.1997; časť 4.- autori Helmut Hammerschmied a Wolfgang Pramper, 4.vydanie 1997. (V ďalšom Meilensteine). *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* (Od minulosti k prítomnosti). (*Geschichte und Socialkunde*); (Dejiny a spoloč. náuky); autor: dr. Michael Lemberger; časť 2, r. 1994; časť 3, druhé vydanie 1997; časť 4, druhé vydanie 1997. (V ďalšom Durch die Vergangenheit). *Stationen. Spuren der Vergangenheit Bausteine der Zukunft* (Zastavenia. Stopy-odkazy minulosti, stavebné kamene budúcnosti); časť 1.- autori : Michael Floiger, Kurt Tschegg, Klaus Volker, 1989; časť 2.- autori : Michael Floiger, Kurt Tschegg, Ulrike Ebenhoch, Jozef Mayer, 1990; časť 3.-autori: Michael Floiger, Ulrike Ebenhoch, Kurt Tschegg, Manfred Tuschel, 1991, dotlač 1993; časť 4.- autori : Michael Floiger, Ulrike Ebenhoch, Manfred Tuschel, 1992, dotlač 1996. (V ďalšom Stationen). *Aus Geschichte lernen* (Učiť sa z dejín);- pre 5.roč.autori: Oskar Achs - Eva Tesar II.vydanie 1996; pre 7.roč.autori: Oskar Achs - Manfred Schench - Eva Tesar, II. vydanie 1996; pre 8.roč. - tíže autori, II.vydanie 1997. *Zeitbilder Geschichte und Socialkunde* (Obrazy čias-Čas v obrazoch. Dejiny a spoloč. náuky); časť 2. autori : Weissensteiner, Rettinger, Haiker, I.vydanie, dotlač 1996; časť 3. autori : Weissensteiner, Rettinger, II.vydanie 1997; časť 4. autori: Rettinger, Weissensteiner, I.vydanie 1996; časť 5. - nové spracovanie autori: Lein, Scheipl, Scheucher, Wald, II.vydanie 1996; časť 6. - autori: Scheipl, Scheucher, Wald, Lein, II.vydanie 1996; časť 7. - autori: Scheucher, Wald, Lein, Staudinger, II.vydanie 1997. (V ďalšom Zeitbilder I.,II.).
4. "Die Madjaren, Adel und Bauern, hatten in der tausendjährigen Geschichte des Volkes ein starkes Nationalgefühl entwickelt und beanspruchten staatliche Selbständigkeit; sie hatten auch ein selbständiges kulturelles Leben. Die Tschechen, im 18.Jahrhundert noch ein Bauernvolk ohne eigene Kultur, waren zu einem ...kulturellen Leben erwacht, sie begannen eine eigene bürgerliche Schicht aus Lehrern, Pharrern und Gelehrten zu entwickeln. Ein Teil des "böhmischen Adels" begann sich zur tschechischen Nationalität zu bekennen ..." str.90. *Ruthenen, Slowaken, Slowenen, Kroaten und Rumänen* blieben im wesentlichen **Bauernvölker**" str. 93. (Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen - 4 Band, dr.Franz Heilsberg a dr. Friedrich Korger, Wien 1961). V preklade: Maďari, šľachta a sedliaci, majú z tisícročnej histórie národa vyvinuté silné národné povedomie a nárokovali si štátnu samostatnosť; mali aj samostatný kultúrny život. Česi, v 18. stor. ešte sedliacky národ bez vlastnej kultúry, sa obrodili ku kultúrnemu (národnému pozn. J.A.) životu; z učiteľov, farárov a vzdelancov sa začala vyvíjať meštiacka vrstva. Časť českej šľachty sa začala národne uvedomovať ...Rusíni, Slováci, Slováci a Chorváti až dodnes zostávajú sedliackymi národmi.
5. Učebnice sa vôbec nezaoberajú špecifikou vzniku uhorského štátu, ani tureckou inváziou do Uhorska, ani stavovským odbojom, ani dualizmom črtajúcim sa už za panovania Márie Terézie, ani problémami transformácie stavovskej a mnohonárodnej spoločnosti na prelome 18. a 19. storočia.
6. Prezentovanie historických problémov dialógom historických osôb (napr. dialóg medzi Kara Mustafom obliehajúcim Viedeň a vieden. biskupom), ale aj historicky nedoložených, formou novín (v tom čase neexistujúcich), moderných masmediálnych prostriedkov (debata cis. Františka Jozefa I. s jasnovidcom), názormi futuroológov, ktorí ale vedia, ako sa to skončilo; v učebniciach vystupujú rozprávači, moderátori, detektívi, a pod.
7. Aus Geschichte lernen pre 5.tr. na mape na str.153 a Zeitbilder 2, I., str. 82 a 83 (mapa).
8. Zeitbilder 5, II., str. 139.
9. Reprezentatívna výstava o Veľkej Morave mala v 80-tych rokoch v západnej Európe a v severnej Amerike značnú publicitu.
10. Stationen 1, str. 162.
11. Tamže, str. 170.
12. Zeitbilder 5, I., str. 154.
13. Zeitbilder 5, I., str. 82, Stationen 1, str. 162.
14. Stationen 1, str. 162, Aus Geschichte lernen, 5, str. 151 a v slovníku str. 161.
15. Stationen 1, str. 162.
16. Zeitbilder 5, II., str. 148.
17. Durch die Vergangenheit 2, str. 118.
18. Zeitbilder 2, I., str. 92-93, 106.
19. Zeitbilder 2, I., str. 83-mapa.
20. Zeitbilder 6, II., str. 5,6, 15, 46.
21. 5, str. 143 a 149.
22. Zeitbilder 6, II., str. 43.
23. Stationen 2, str. 90, 131; Zeitbilder 3, I., str. 20, 36; Zeitbilder 6, II., str. 103; Durch die Geschichte 3, str. 20; Meilensteine 3, str. 40.
24. Meilensteine 3, str. 72.
25. Stationen 2, str. 135.
26. Zeitbilder 3, I., str. 42; Zeitbilder 7, II., str. 33; Durch die Vergangenheit 3, str. 46, 68, 69.
27. Stationen 2, str. 85.
28. Zeitbilder 6, II., str. 92.
29. Stationen 2, str. 135 (uvádza r. 1867); Zeitbilder 6, II., str. 128 (uvádza r. 1686).
30. Stationen 2, str. 135.
31. Zeitbilder 3, I., str. 36 Stationen 2, str. 90; Durch die Vergangenheit 3, str. 43.
32. Zeitbilder 3, I., str. 36.

33. Zeitbilder 6, II., str. 129.
34. Zeitbilder 6, II., str. 135.
35. Meilensteine 3, str. 93.
36. Zeitbilder 7, II., str. 34.
37. Zeitbilder 7, II., str. 35.
38. Stationen 3, str. 27.
39. Stationen 3, str. 69.
40. Zeitbilder 7, II., str. 35.
41. Stationen 3, str. 27.
42. Zeitbilder 7, II., str. 55.
43. Zeitbilder 7, II., str. 55.
44. Zeitbilder 3, II., str. 92; Zeitbilder 7, II., str. 57.
45. Aus Geschichte lernen 7, str. 73.
46. Zeitbilder 7, II., str. 57.
47. Durch die Vergangenheit 3, str. 85.
48. Aus Geschichte lernen 7, str. 74.
49. Zeitbilder 3, I., str. 93; Stationen 3, str. 68.
50. Durch die Vergangenheit 3, str. 90.
51. Stationen 3, str. 77.
52. Stationen 3, str. 113.
53. Stationen 3, str. 94.
54. Zeitbilder 9, I., str. 114.
55. 4, I., str. 29.
56. Durch die Vergangeheit 3, str. 115.
57. Tamže ...4, str. 34.
58. Meilensteine 4, str. 68.
59. Stationen 3, str. 171; Aus Geschichte lernen 7, 156.
60. Durch die Vergangenheit ...4, str. 46.
61. Durch die Vergangenheit, 4, str. 59.
62. Meilensteine 4, str. 89, 91.
63. Zeitbilder 4, I., str. 67.
64. Aus Geschichte lernen, 8, str.29.
65. Zeitbilder 7, II., str. 149.
66. Stationen 3, str. 171.
67. Meilensteine 4, str. 69.

68. Stationen 3, str. 178, 181.
69. Stationen 3, str. 173.
70. Stationen 3, str. 191,192.
71. Durch die Vergangenheit 4, str. 54; Zeitbilder 7, I., 155.
72. Takúto istú mapu má na str. 157,7 aj učebnica Aus Geschichte lernen, dokonca s vročéním (r.1945) o prechode Maďarska na stranu spojencov! V r. 1945 Maďarsko už bolo obsadené Červenou armádou.
73. Aus Geschichte lernen, 8, str. 29.
74. Aus Geschichte lernen, 8, str. 12; Komunistická strana sa spojila r.1949 so socialistickou, získala väčšinu, presadila ľudovo-demokratické zriadenie, ktoré prezident Beneš nechcel podpísať a odstúpil. Táto informácia je veľmi nepresná.
75. Durch die Vergangenheit 4, str. 75.
76. Menovite ho uvádzajú učebnice Aus Geschichte lernen 8, str. 13, Stationen 4, str. 42, Meilensteine 4, str. 104.
77. Meilensteine 4, str. 99.
78. Aus Geschichte lernen 7, str. 58.
79. Zeitbilder 4, I., str. 67.
80. Durch die Verganheit 4, str. 68.
81. Aus Geschichte lernen, 8, str. 25.
82. Aus Geschichte lernen,8, str. 25 ; Meilensteine 4, str. 101; Stationen, 4, str. 44.
83. Meilensteine 4, str. 101; učebnica uverejňuje aj výňatky z jeho prejavu; Stationen 4, str. 44.
84. Durch die Vergangenheit 4, str. 68.
85. Meilensteine 4, str. 101.
86. Aus Geschichte lernen 8, str. 27.
87. Durch die Vergangenheit 4, str. 89.
88. Zeitbilder 4, I., str. 100.
89. Zeitbilder 4, I., str. 107.
90. Durch die Vergangenheit 4, str. 98, 127.

## ZUSAMMENFASSUNG

### DIE SLOWAKEI UND DIE SLOWAKEN IN DEN ÖSTERREICHISCHEN LEHRWERKEN FÜR GESCHICHTE

Der Autor beschäftigte sich mit dem Studium der österreichischen Lehrwerke im Zusammenhang mit deren Informationen über die Geschichte der Slowaken und

der Slowakei schon in den 60er Jahren. Seine Kenntnisse publizierte er in einem Beitrag im Internationalen Jahrbuch für Geschichte und Geographieunterricht Band XII 1968/69, Braunschweig, unter dem Titel: "Die Geschichte des slowakischen Volkes in den Geschichtslehrbüchern europäischer Länder".

Nach einem längeren Zeitabstand kehrt er nun zu diesem Forschungsinteresse zurück. Einer Empfehlung des Pädagogischen Instituts in Wien folgend, befasste er sich mit den 20 neuesten Lehrbüchern der fünf Serien, die in seinem slowakischen Text angeführt sind. Seine Ansichten zur Problematik der Geschichte der Slowaken und der Slowakei in diesen Geschichtslehrbüchern fasste er aufgrund des Studiums in den folgenden Schlussfolgerungen zusammen:

#### 1. In Vergleich zu den Lehrbüchern vor den 60er Jahren:

a) Die konkreten Informationen über die Geschichte der Slowaken und der Slowakei wurden spärlicher, was der Autor der Transformation der politischen, wirtschaftlichen, sozialen und Kulturgeschichte einzelnen Hauptnationen, Staaten und geopolitischen Einheiten in historischen Phänomene zuschreibt, für die die österreichischen oder deutschen Realien ausreichend sind. Die konkrete Geschichte der einzelnen Nationen und Staaten und geopolitischen Einheiten (außer der österreichischen und deutschen Länder) ist die Ausnahme in den Lehrbüchern. Überraschend ist aber, daß das auch für den fast 400-jährigen Weggefährten österreichischer Geschichte - für Ungarn - gilt, dessen Bestandteil auch die Slowakei bildete.

b) Es wurden auch die Informationen spärlicher, was der Autor sehr positiv bewertet, die die Historizität der Slowaken und ihre Identität umgingen oder sie verweigerten.<sup>1</sup> Aus den Lehrwerken verschwanden aber nicht die Schmähungen ähnlichen Charakters, was der Autor dem Überdauern des alten Stereotyps zuschreibt, der Abwesenheit der richtigen Kenntnisse aus der slowakischen Geschichte, dem Faktum, daß die Ergebnisse der gemeinsamen slowakisch - österreichischen Fachveranstaltungen nicht zu den Lehrbuchautoren gelangten, als auch dem unempfindlichen und leichtfertigen Umgang mit Informationen, die dadurch ihre Objektivität verlieren und tendenziös wurden.<sup>2</sup>

2.a) In der slowakischen (und in der tschechischen) Historiographie und folglich auch in den Geschichtsbüchern prägten sich folgende Termini ein: "Mad'ari" (das Ethnikon, die Nation - das Volk) und "Mad'arsko" (das Land, das dieses Volk bewohnt, der Staat, der nach dem Zerfall der Monarchie im Jahre 1918 entstand und bis heute existiert) und außerdem "Uhorsko" (das Land, der Staat = ungarisches Königreich, das vom 10. Jahrhundert bis zum Jahr 1918 existierte) und "Uhri" (die Bevölkerung dieses Landes, dieses Staates ohne Rücksichtnahme auf die ethnische Angehörigkeit: die Slowaken, die Kroaten, die Ruthenen, die Deutschen, die Magyaren...). Die slowakischen (und die tschechischen) Geschichtslehrbücher sind in solcher Unterscheidung ganz genau.

Die Autoren der österreichischen Geschichtsbücher kennen auch die beiden Termini "Magyaren" und "Ungarn", aber mit dem Terminus Ungarn wird sowohl das Land als auch der Staat bezeichnet, der einen Bestandteil der Monarchie bilde-

te, aber zugleich auch ihr Nachfolgestaat nach dem Jahr 1918; analog dazu sowohl das Vielvölkerkonglomerat der Bevölkerung des ehemaligen ungarischen Königreiches, als auch sein spezifischeres Teil, die Magyaren. So eine terminologische Vereinfachung und die Anwendung eines Begriff für die territorial, staatsrechtlich und ethnisch differenzierten Phänomene birgt in sich nicht nur didaktische Tücken, sondern auch die Deformationen historischer Kenntnisse und eines Bewußtseins zu Ungunsten der nicht - ungarischen Ethnien, die die Bevölkerungsmehrheit im ungarischen Königreich bis zum Jahr 1918 bildeten. Wegen der ungenauen und leichtfertigen Anwendung der Termini Magyaren und Ungarn, ohne deren näheren Differenzierung und Identifikation nach der historischen, zeitgemäßen Realität, gerieten nicht nur sich stilistisch und didaktisch überschneidende Informationen in die Geschichtslehrbücher, sondern auch Informationen die im Widerspruch mit der historischen Wirklichkeit stehenden.<sup>3</sup>

b) Eine ähnliche Ungründlichkeit begingen die Autoren auch im Zusammenhang mit der Geschichte der Tschechoslowakei. Sie wird als der Nachfolgestaat registriert, der auch im Jahre 1918 entstand, jedoch wird statt des Terminus "tschechoslowakisch" der Terminus "tschechisch" benutzt (z.B. tschechische Regierung, tschechische Frage, tschechische Wiedergeburtbewegung, u. ä.), so daß die Studenten die Tschechoslowakei als tschechischen Staat wahrnehmen und die "slowakische" Frage taucht erst im Zusammenhang mit der Entstehung der Slowakischen Republik (1939) und mit der Entwicklung nach dem zweiten Weltkrieg auf. (Im Einzelfall sogar ahistorisch: nach dem zweiten Weltkrieg ging es nicht um die autonomistische Bewegung in der Slowakei.)<sup>4</sup>

3. Die älteste Geschichte Österreichs entwickelte sich aus dem Fränkischen Reich und seiner Ostmark. Genauso wickelte sich auch die Geschichte der slawischen Vorfahren, die Anfänge der Geschichte der Slowakei und Slowaken ab. Überraschend ist, daß die Erwähnung von Samos Reich (seine Lokalisation ist falsch) nur in einem Lehrbuch vorkommt und Großmähren als Staat (nur in einem Lehrbuch wird es am Rande erwähnt), der unumstritten von Bedeutung für den mitteleuropäischen Raum, für den ungarischen und tschechischen Nachfolgestaat, für die Eingliederung dieser Region in das schon zivilisierte Europa hatte, kommt im Grunde genommen in den Lehrbüchern nicht vor. Die präsentierte christliche Mission von Cyrill und Method (nach Großmähren hinzugefügt) gliedert sich in den Kontext der sogenannten byzantinischen Missionen (in den Lehrbüchern ohne Datierung und nähere Lokalisation) ein. Die Mission war aber außergewöhnlich im Konsens mit Rom und sie gliederte den Mitteldonauraum in die westliche christliche Welt (siehe das Erzbistum von Method 130 Jahre früher als das Erzbistum in Ostrihom!).<sup>5</sup>

4. Die Lehrbücher (bis auf eines) und die diesbezüglichen Landkarten ignorieren den Slowakischen Nationalaufstand im Jahr 1944 als Bestandteil der europäischen antifaschistischen Widerstandsbewegung und sie qualifizieren die Slowakei als einzigen dauerhaften Alliierten-Satellitenstaat des Großdeutschen Reiches, was völlig im Widerspruch zur historischen Wirklichkeit steht.<sup>6</sup>

5. Die in den Lehrbüchern in Bezug auf Ungarn und die Tschechoslowakei benutzten Landkarten haben nicht nur geringe Aussagekraft, sondern zeigen auch nicht die historische Wirklichkeit des slowakischen Territoriums und der slowakischen Ethnie.

Der Autor des Beitrags würdigt die didaktische Qualität der österreichischen Lehrbücher. Er hält sie für moderne Arbeitslehrbücher, die die Bedingungen für die Kommunikation zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen Lehrstoff und Persönlichkeit des Studenten herstellen. Besonders würdigt er die Anweisungen für die Aktualisierung der Unterrichtsmittel, für die Mobilität und die didaktische Dynamik der Unterrichtsmethoden und -verfahren, die Bemühungen um die Personifikation der historischen Erscheinungen und Vorgänge und um die Humanisierung des Unterrichts.

Er bedankt sich bei den Autoren des Lehrbuches "Aus Geschichte lernen" (Band 8) für den Artikel auf Seite 28 über die beiden Wege zur Trennung des Staates. Die Präsentation der Geschichte der Tschechoslowakei und der Gründe der slowakischen Bemühungen um die Selbständigkeit in diesem Artikel ist sachlich, bedachtsam und objektiv. Das ist der Weg zum gegenseitigen Kennenlernen, Verständnis, zur Achtung und Toleranz.

#### **Bemerkungen und Ergänzungen**

1. Im Kontext mit den Ungarn, über die geschrieben wird, daß sie eine tausendjährige Geschichte und ein eigenes Kulturleben haben und mit den Tschechen, die durch nationale Intelligenz zum nationalen Bewußtsein geführt wurden (siehe "Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen", Band 4, Wien 1961, S. 90,93), wird über die Slowaken angeführt, daß sie bis in die Gegenwart ein Bauernvolk geblieben sind. Das zeugt von historischer Ignoranz und ist folglich eine didaktische Ungeheuerlichkeit. Die Slowaken haben eine 1500-jährige Geschichte. Im 9. Jahrhundert hatten ihre Vorfahren schon ihren eigenen Staat und eine vom Papst anerkannte gottesdienstliche Sprache. Sie pflegten ihre eigene Sprache und entwickelten ihre eigene materielle und geistliche Kultur. Sie hatten ihre eigene Intelligenz, die an deutschen Universitäten herangebildet wurde und die die Zierde des Landes (z.B. Matej Bel im 18. Jahrhundert) und des Slawentums (z.B. Pavol Jozef Safarik und Jan Kollar im 19. Jahrhundert) war. Den Slowaken bot der gemeinsame Staat Ungarn nicht die gleichen Bedingungen wie den Magyaren und der österreichische Teil der Monarchie den Tschechen.

2. Es handelt sich im wesentlichen um wahrheitsgetreue Informationen, aber dadurch daß sie aus dem Kontext herausgelöst, isoliert, vergeblich exponiert und didaktisch statisch sind, erwecken sie einen negativen Anschein. So wird z.B. im Lehrbuch "Durch die Vergangenheit 3" (1997, S. 94) geschrieben, daß Slowakinnen und Tschechinnen in reichen Wiener Familien als Haushälterinnen und Bedienstete arbeiteten. Der Autor des Beitrags fragt, ob nur Slowakinnen und Tschechinnen in solchen Positionen waren; ob eine Information über ihre organisatorischen Fähigkeiten, über ihr Talent für das Führen von Haushalten und ihr physisches Leistungsvermögen ist, oder über die in Wien lebenden Slowakinnen und Tschechinnen in ihrer minderwertigen Position. Ähnlich im Lehrbuch "Aus Ge-

schichte lernen", 7 (1993, 1996, S. 72) ist die Information über die Tschechen und Slowaken in Wien als Handwerker und sonstige Arbeitnehmer. Sie ist richtig, aber Wien war die Metropole der Monarchie und dort lebten und arbeiteten nicht nur die Tschechen und Slowaken, und diese nicht nur in den erwähnten Bereichen. In Wien, sogar auch am Kaiserhof, wirkten Slowaken (z. B. F. A. Kollár - Mitautor Ratio educationis), ähnlich auch in den freien akademischen Berufen, sogar auch als Universitätsprofessoren. Sicherlich kann nicht alles in einem Lehrbuch behandelt werden, aber der Autor des Beitrags fragt, warum gerade darüber. Und weiter: Im Lehrbuch "Stationen ..." 3 (1991, 1993, S. 43) findet sich die zwar bescheidene, aber desto mehr auffallende Erwähnung über das Slowakische als Bauerndialekt, der notwendigerweise zur Schriftsprache umzuwandeln war. Die Autoren des Lehrbuches vergaßen (oder sie wissen nicht), daß die altkirchliche slawische Sprache schon im 9. Jahrhundert existierte, daß diese Sprache bis ins 18. Jahrhundert überlebte, als sie sich zur Hochsprache transformierte. Auf slowakisch sprachen nicht nur die Bauern, sondern auch die Bürger, die Intelligenz, der niedere Adel. In dieser Sprache wurde an den Grundschulen unterrichtet, wurden Gottesdienste abgehalten, Korrespondenz geführt, amtliche, öffentlich-rechtliche Dokumenten abgefasst - sogar kaiserlich-königliche Verordnungen, u. ä. Die Autoren des Lehrbuches ignorierten weiters, daß Latein bis zum Ende des 18. Jahrhunderts eine literarische Sprache und bis zur Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Amtssprache im Vielvölkerstaat Ungarn war.

3. Die Lehrbücher aus der Serie "Stationen" benutzen nur einen Terminus: Ungarn. Das Lehrbuch aus der Reihe "Zeitbilder" (1. Ausgabe, 2, S. 42, 93, 106) informiert über das Reitervolk der Magyaren, über ihre Niederlage am Fluß Lech, auch darüber, daß sie das Königreich Ungarn gründeten (diese terminologische Wendung erklärt es gar nicht) und es setzt dann fort, aber schon in der Desinformation, daß die Ungarn gegen das Jahr 1000 das Christentum annahmen (in Wirklichkeit nahmen die Magyaren das Christentum an, weil z. B. ihre slawischen Mitbewohner im ungarischen Königreich schon 150 Jahre lang Christen waren!). Der Autor des Beitrags fragt weiter danach, warum die Information über die Annahme des Christentums von Magyaren sowohl sachlich als auch didaktisch durch die ungehörige Frage gestellt wird, welche slawischen Völker "gleichzeitig" mit den Ungarn das Christentum annahmen, wenn die slawischen umliegenden Ethnien schon längst christianisiert waren. In der II. Ausgabe dieser Serie ist die Angelegenheit der Differenzierung von Magyaren und Ungarn durch das Auslassen des Terminus Magyaren gelöst (bis auf eine einzige Ausnahme: in zwei Erwähnungen in diesem Lehrbuch, wo bei der Schlacht am Fluß Lech einmal die Besiegten als Magyaren und das zweite Mal als Ungarn bezeichnet werden).

Das Lehrwerk "Aus Geschichte lernen" (5, S. 143, 144) schreibt von der Ankunft der Ungarn (richtig sollte es heißen: der Magyaren), es behauptet auch eine Landkarte (S. 153), nach der sowohl die Magyaren als auch die Ungarn nebenher nach Europa zogen und sich hier niederließen und mit Awaren zusammenwohnten (diese waren seit 200 Jahren assimiliert; als spezifische Ethnie kommen sie nicht in den historischen Quellen seit dem 9. Jahrhundert vor.) Am genauesten informiert

das betreffende Lehrbuch aus der Serie "Durch die Vergangenheit zur Gegenwart" über die angegebenen Ereignisse.

Aufgrund der undifferenzierten Verwendung der Begriffe Ungarn und Magyaren kommen auch die ungenauen Informationen über das Jahr 1848-49. Gegen Wien kämpften die Magyaren und nicht die Ungarn. Die Autoren der Lehrbücher wissen das, aber sie verschleiern dies terminologisch und dann auch sachlich.

Sie wissen auch von den Widersprüchen zwischen Magyaren und nicht-magyarischen Nationalitäten, aber sie erwähnen nicht ihre Stellung (sie waren auf der Seite Wiens!). Manche Informationen klingen wie Wortspiele, im wesentlichen unlesbar und sachlich irreführend. (Das Lehrbuch "Stationen" 3, S. 69, schrieb: 51% der Einwohner von "...Ungarn gehörte dem ungarischen Volkstum"; und nicht dem magyarischen Volkstum?!). Der Autor des Beitrags beurteilt die betreffenden Texte aller Lehrbücher über die Jahre 1848-49 und folgende als objektiv, es stören ihn nur terminologische Ungenauigkeiten.

Ähnlicherweise riefen die Magyaren und nicht die Ungarn im Jahre 1918 die Selbständigkeit aus, weil sich die anderen Ethnien (alias Ungarn) politisch (und militärisch) für die Entstehung der selbständigen Folgestaaten einsetzten, was auch von den Slowaken gilt, aber kein Lehrbuch führt dies an.

4. Das Lehrbuch "Zeitbilder" (I., 3, S. 114) schreibt, daß die Tschechen ihre Selbständigkeit ausriefen, aber die Wahrheit ist, daß am 28.10.1918 die Tschecho-Slowakische und nicht die Tschechische Republik ausgerufen wurde. Über die tschechische statt der tschechoslowakischen Problematik informieren die Lehrbücher "Meilensteine" (4, S. 68), "Stationen" (3, S. 171), "Aus Geschichte lernen" (7, S.156), "Durch die Vergangenheit zur Gegenwart" (4, S.46). Im zuletzt genannten wird explizit (S. 75) über die Reformbemühungen der tschechischen Kommunisten gesprochen; seinen Autoren ist die Genese des Wiedererweckungsverfahrens unbekannt und nicht einmal die Tatsache machte die Autoren darauf aufmerksam, daß der Protagonist dieses Prozesses der Slowake Alexander Dubček, war.

5. Das Reich vom fränkischem Kaufmann Samo wurde nur im Lehrbuch "Zeitbilder" (2. Ausgabe, 5, S. 139) vermerkt. Auf der Landkarte ist es im nord-westlichen Sudetenland und in Sachsen lokalisiert, was der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht entspricht. Wie sich der Autor dieser Abhandlung im Lehrbuch die Traditionen des Reiches von Samo unter den Serben und Kroaten vorstellt, die sich auf dem Balkan niederließen - in einem anderen Gebiet Europas.

Eine Randerwähnung über Velká Morava (Großmährisches Reich) kommt nur im Lehrbuch "Stationen" (S. 162) vor, aber es ist in die Landkarte (S. 170) als Mährisches Reich (warum nicht Großmährisches Reich?) eingetragen. Das Fürstentum von Pribina und Kocel ist hier eingetragen, ohne eine nähere Information in den Erläuterungen zum Text oder im Text.

6. Nur das Buch "Aus der Geschichte lernen" (8, S.29) erinnert seine Leser an den Slowakischen Nationalaufstand, aber an einem nachteiligen Ort - nicht im Kontext mit dem europäischen antifaschistischen Kampf.

7. Die Slowakei gehörte zu den ökonomisch und gesellschaftlich am entwickeltesten Gegenden Ungarns - vorhanden waren hier eine bedeutende Stadtkommune, der hier konzentrierte Bergbau und das Hüttenwesen der Edel- und Farbmehalle, die älteste Münzanstalt, die größte Kupfermanufaktur usw. [Vergleiche mit der Landkarte in "Zeitbilder" (2. Ausgabe, 6, S. 43)].

Solche Einwände hat der Autor auch gegen die Landkarten, die sich auf das 19. Jahrhundert beziehen. Im Lehrbuch "Durch die Vergangenheit zur Gegenwart" (3, S.90) z.B. befindet sich die Wirtschaftslandkarte mit dem Symbol des Blei- und Zinkabbaus; die Slowakei war doch die Eisenerzgrundlage Ungarns.

Der Autor des Beitrags bringt Einwände gegen die Minderheitslandkarten vor. Im Lehrbuch "Zeitbilder" (I., 4, S. 29) z.B. sind in die Landkarten nur deutsche (in der Slowakei nicht zahlreich vertreten) und ungarische Minderheiten eingetragen. Im Lehrbuch "Durch die Vergangenheit zur Gegenwart" (4, S. 34) sind die slowakischen Minderheiten nirgendwo vermerkt. So eine ungenügende Information fixiert das Lehrbuch noch dadurch, daß es den Studenten empfiehlt, die Minderheitensinseln zu färben und dadurch die Frage auf wirft, was für ein Leben eine Minderheit im fremden Staat und in einer anderen ethnischen Umgebung hatte. Das Lehrbuch radierte einfach die Slowaken in Ungarn, Jugoslawien und Rumänien aus!

Die Eintragung der Tschechoslowakei in den Landkarten ist chaotisch. Die Bezeichnung dieses Staates ist durch die Abkürzung ČSSR in Landkarten im Lehrbuch "Durch die Vergangenheit zur Gegenwart" (4, S. 53), "Meilensteine" (4, S. 89, 91) völlig unrichtig. Auf die Unwissenheit der Geschichte der Slowakei machen auch die Landkarten im Lehrbuch "Durch die Vergangenheit zur Gegenwart" (4, S. 54), "Zeitbilder" (7, S. 55), "Aus Geschichte lernen" (7, S. 157 - in diesem Lehrbuch wundert es uns, weil es darüber informiert) aufmerksam, in denen die Slowakei als der einzige Satellitenstaat Deutschlands angeführt ist. Im August 1944 brach der Slowakische Nationalaufstand aus, der die Erneuerung der Tschechoslowakei und die aktive Teilnahme des slowakischen Volkes am gesamt-europäischen antifaschistischen Widerstand deklarierte. Ungarn, das so etwas nicht tat, wird im Gegenteil als der Alliierte der antifaschistischen Allianz bezeichnet (sogar in der Zeit, als es von der Roten Armee besetzt war - im Jahre 1945 und de facto nicht mehr existierte). Auf dem Umschlagblatt des Lehrbuches "Stationen" (4) ist eine ganzseitige Landkarte Europas nach dem Jahr 1945 abgebildet. In die Tschechische Republik ist das Symbol des antikommunistischen Widerstands mit dem Jahr 1967 eingesetzt (es handelte sich um das tschechoslowakische Wiedererweckungsverfahren im Jahr 1968) und in die slowakische Landkarte das Symbol der Autonomie Bewegung. In der Slowakei ging es nicht mehr um die Autonomiebewegung, sondern um die in allen Grunddokumenten der erneuerten Republik deklarierte gleichberechtigte Staatsordnung, um die politische Bemühung, die kaum mit der baskischen, korsischen oder irischen vergleichbar ist.

Dem Autor drängt sich auch in diesen Fällen die Frage auf, ob es sich hier um Unwissenheit, Unüberlegtheit, Inkonsequenz o.ä. handelt.

# PROBLEMATIKA SLOVENSKÝCH DEJÍN V DEJE- PISNÝCH UČEBNICIACH MAĎARSKA

Valéria Chromeková

*Katedra histórie, Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica*

V histórii európskeho kontinentu Stredná Európa tvorí charakteristický región, ktorého polarita je daná stáročným špecifikom vývoja ako nárazníkovej oblasti. Tu sa stretávali mocenské záujmy silnejších susedov. V dôsledku tejto špecifickosti sa tu vytvorila multinacionálna oblasť, v ktorej sa jednotlivé národnosti postupne formovali v národné celky. Vzájomne sa prelínajúce jazykové hranice spôsobili nejednen konflikt, ktorý natrvalo prešiel aj do historického vedomia nasledujúcich generácií. Dnes, keď dominantným cieľom zjednocujúcej sa Európy je prekonanie rozporov cestou vzájomného poznania, chceme aj my poznať, aké sú vedomosti našich susedov o nás. Chceme vedieť, koľko a čo sa o nás vyučuje a v akých historických súvislostiach. Tento cieľ sleduje i predložená štúdia.

Pri výskume učebníc a pomocných učebných textov našich južných susedov sme sa zamerali na tie materiály, ktoré sa v roku 1997 nachádzali na maďarskom knižnom trhu. Výber sa skladal zo 41 položiek a to z 28 učebníc a z 13 pomocných učebných textov. Najstaršie zo skúmaných učebníc, ktoré boli v predaji, sú z roku 1988, (Walter Mária: Dejepis pre II. ročník stredných škôl, 1998 a Ujváry Pál: Dejepis pre IV. ročník stredných škôl, 1988), najnovšie z roku 1996. V podstate sme preskúmali učebnicovú tvorbu posledného desaťročia. Z preštudovaných učebníc 7 kusov boli učebnice pre základné školy (5.- 8.ročník), 18 pre gymnáziá, 2 pre ekonomickú a 1 pre učňovskú školu. Už z počtu používaných gymnaziálnych učebníc je zrejmé, že sa v súčasnosti na gymnáziách v Maďarsku používajú alternatívne učebnice, najmä také, ktoré vydávajú rôzne nadácie (Reáltanoda, Soros, Magyar Lajos). Skúmali sme aj  **pomocné učebné texty**. Pre základné školy to boli  **historické čítanky** ( pre jednotlivé ročníky), ale aj  **zbierky historických textov** (napr. k stredoveku pre 13-14 ročných od  **Lenkovics Barnáné** a k novoveku pre 14-15 ročných od dr. **Kopper László**). Stredné školy majú k dispozícii zbierky historických textov ( **Száray Miklós**) a rôzne stručné prehľady dejín (ako  **Sípos Sándor** Všeobecné dejiny 20. storočia 1914-1990;  **Jonás Ilona**: Zrod Európy - krátke dejiny latinskej civilizácie,  **Lörinz László**: Osvietenstvo a revolúcia. Raný novovek;  **Sípos Sándor**: Krátke dejiny ľudstva; zv. I., - obsahuje svetové dejiny od najstarších čias po koniec 15. storočia a maďarské národné dejiny od najstarších až po rok 1301; zv. II.- svetové dejiny v rokoch 1492-1848 a národné 1301-1711). Okrem uvedených pomocných textov študenti majú k dispozícii  **Stredoškolský historický lexikon**.

Koncepciou maďarských učebníc je  **etastický postup**. t.j. študujú sa v nich dejiny jednotlivých štátov a nie regiónov alebo národov. Vychádza sa etapovite z európskych dejín, ale s časovou aplikáciou aj na dejiny ostatných kontinentov. Každá etapa sa končí kapitolou národných dejín. Z uvedeného vyplýva, že s našimi dejinami sa prvýkrát stretáme až v kapitole o západných Slovanoch, potom už v rámci uhorských dejín a následne pri dejinách Československa a napokon Slovenska.

Treba ešte konštatovať, že učebnice podávajú dejiny niekdajšieho Uhorska s dôrazom na terajšie hranice Maďarska; okrajovým územiám venujú pozornosť len v nutných súvislostiach. Pri skúmaní výkladových textov učebníc sme sa sústredili na hlavné styčné body najstaršej vývojovej fázy, a to príchod Slovanov, Samovu ríšu, Pribinu, Veľkomoravskú ríšu a pôsobenie vierozvestov Cyrila a Metoda. V období po príchode Staromaďarov sme sledovali uhorské dejiny; v rámci ktorých sme za styčné body považovali šírenie kresťanstva, vzájomné hospodárske a kultúrne vplyvy, osvietenstvo, slovenské národné obrozenie, maďarizácia, rok 1848, boje za národné práva, potom prvú svetovú vojnu, Maďarskú komúnu a Trianon. Už ako súčasť svetových dejín sme sledovali otázku menšín, Viedenskú arbitráž, ďalej druhú svetovú vojnu a slovensko-maďarské vzťahy počas nej, Benešove dekréty a rok 1968.

Žiaci základných škôl sa s  **problematikou Slovanov** stretávajú v piatačkej učebnici (Veresegyházi). V národných dejinách sa spomínajú Slovania v súvislosti s Karolom Veľkým. Hovorí sa o nich, že sa usadili v Zadunajsku a to na západných okrajových územiach terajšieho Maďarska po porážke Avarov. So samotným pojmom Slováci sa žiaci prvýkrát stretávajú v 6. ročníku pri vymenúvaní západných Slovanov. Slovanská problematika dostáva širší priestor až na gymnáziách. Učebnica pre 1. ročník ( **Száray**) spomína aj pravlasť Slovanov a ich tamojšie kmeňové zriadenie. Keď sa v 6. storočí odsunuli Germáni z Karpatskej kotliny, Slovania postupne zaujali ich miesta. Keď Avari porazili Byzanciu, časť slovanských kmeňov sa presunula na Balkán; tak vznikli južní Slovania. Po porážke Avarov Karolom Veľkým vzniklo v Karpatskej kotline markgrófstvo Panónia. V zbierke historických textov pre ZŠ je úryvok z Prokopiovej Vojny s Gótmí: "...Sklaveni ... žijú v demokracii. Ich hlavným bohom je boh hromu, ktorému, ak vypočuje ich prosby, aj niečo obetujú. Uctievanú aj riek, nymfy a duchov, ktorým tiež obetujú. Do boja chodia peši, sú vyzbrojení malým štítom a oštepom, pancier nikdy nenosia. Odievajú sa väčšinou do krátkych nohavíc, chodia bez košele. Väčšinou sú ryšaví, vysokí a silní"<sup>1</sup>. V Dejínach ľudstva  **Sípos** nepriamo spomína Samovu ríšu: "V 7. storočí bol v Zadunajsku slovanský štát, ktorý si niekoľko desaťročí zachoval samostatnosť. Koncom 7. storočia zadunajskí Slovania sa stali poplatní Frankom"<sup>2</sup>. S Pribinom sa stretávame len v dvoch učebniciach. Údaje sa týkajú len územia Maďarska (Blatnohrad). Pribinu menovite spomína aj  **Száray**, keď hovorí o existencii menších mocenských centier pod zvrchovanosťou Frankov.

Pojem Veľkomoravská ríša sa v maďarských textoch neužíva. V učebnici pre 6. ročník ( **Balla**) čítame: "V 9. storočí väčšinu západoslovanských kmeňov zjednotili Moravia. Moravský štát sa v 9. storočí rozpadol na viaceré časti. V 10. storočí



Maďari rozšírili svoje panstvo aj na územie dnešného Slovenska". (s.78). Učebná látka gymnázia (Száray) je obširnejšia: "Frankovia boli vo vojnovom stave s Moravanmi, ktorí ovládli severozápadnú časť Karpatskej kotliny. Roku 892 obe strany požiadali o pomoc Maďarov, ktorí vtedy ešte žili v Etelközí. Maďari, ktorí bojovali pre vojnovú korisť, prišli a bojovali po boku oboch protivníkov. Po smrti Svätopluka I. Morava sa rozpadla. Keď došli Maďari, už tu neexistoval silný štát" (s.184). Viacej o Veľkomoravskej ríši sa dozvedia žiaci z historických textov. Je tu napr. citácia zo Staroruskej kroniky. Autorka ju uvádza pod nadpisom Apoštoli Slovanov. "Keď sa pokrstili Rastislav, Svätopluk a Kocel obrátili sa na Michala III. listom: \*Naša ríša je pokrstená, ale nemáme majstra, ktorý by nám kázal ...Pošli nám majstrov, ktorí nám osvetlia sväté knihy ... \* Michal zvolal svojich mudrcov, ktorým povedal: \*Je v Tesálii jeden muž Leo; jeho synovia ovládajú slovanský jazyk.\* Apoštoli cestou vytvorili písmo; napísali ním Evanjelia a Skutky apoštolské. Niektorí však boli nespokojní: \*Žiaden národ nemá právo na vlastnú abecedu okrem židovského, gréckeho a latinského. Pápež ale (písmo) schválil: \*Nech sa splní slovo Svätého Písma, nech každý jazyk chváli Boha\*." V gymnaziálnej učebnici (Herber) sa hovorí o solúnskych bratoch, a to hlavne v politickom zmysle. Aby sa vytvorila protiváha franskému vplyvu Cyril a Metod ustanovili samostatnú cirkev s jazykom, ktorý sa podobal jazyku Moravanov a vytvoril pre tento jazyk aj samostatné písmo - hlaholiku. Vrchol (ríša) dosiahla za Svätopluka (870-894), ktorý mal dobré vzťahy so západom, preto vyhnal vierozvestov. S celou ríšou sa pridal k rímskokatolíckej cirkvi. Svätoplukova ríša sa rozprestierala v Českej kotlině a v severozápadnej časti Karpatskej kotliny. Po smrti Svätopluka vypukli boje medzi synmi. Maďari spoločne s Frankmi ich porazili. V učebnici sa ďalej hovorí, že slovenskí a maďarskí historici v tejto otázke nie sú jednotní, lebo rozlične interpretujú pramenné materiály. Nie sú jednotní ani pri geografickej lokalizácii ríše.

V Krátkych dejinách ľudstva sa Veľkomoravská ríša spomína len veľmi stručne: "Maďari ako spojenci Svätopluka bojovali roku 881 proti Frankom v okolí Viedne. V roku 882 bojovali aj s Frankmi proti Svätoplukovi, aj so Svätoplukom proti Frankom" (s.35). Nakoniec čosi o dejinách Veľkej Moravy hovorí aj Stredoškolský historický lexikon. Z tohto obdobia sú uvedené dve heslá a to : **Mojmír - slovanské knieža** 830-846 zakladateľ Moravskej ríše, závislej od Franskej ríše. (Jeho ríša) sa nachádzala v západnej časti Karpatskej kotliny. Až Rastislavovi sa podarilo oslobodiť Moravanov spod franského vplyvu. Druhé heslo : **Svätopluk - moravské knieža** 870-894, ktorý s nemeckou pomocou vyhnal strýka Rastislava a získal ríšu. Po smrti Metoda vyhnal mníchov slúžiacich slovanskej obrady, čím sa na Morave posilnil nemecký vplyv.

Téme príchodu Staromaďarov do Karpatskej kotliny, tzv. "**obsadzovaniu vlasti**" sa venuje učebnici pochopiteľne veľká pozornosť. Každá učebnica tento proces detailne popisuje. V učebnici pre 5. ročník (Veresegyházi) sa konštatuje, že Maďari zavinili koniec Moravy a obsadili najprv jej východné dŕžavy. Šiestacka učebnica (Bihari) uvádza, že v 10. storočí vpadli Maďari na územie Slovenska a obsadili ho. V gymnaziálnej učebnici pre I. ročník (Száray) sa píše: "Maďari plienili v severnej Itálii. Roku 900, keď sa vracali domov, napadli Moravanov a vyhnanili ich z Karpatskej oblasti. Potom napadli Bavorov a zničili pri tom menšie

slovanské a teutónske centrá. Roku 902 opäť zaútočili na Moravskú ríšu a obsadili aj údolie Moravy. Roku 907 veľkou silou zaútočili na Moravu Bavori. Porazili Slovanov pri Dunaji".<sup>4</sup> Ešte obširnejšia je novšia gymnaziálna učebnica pre 2. ročník (Herber). Historické okolnosti vysvetľuje takto: Po obsadení Panónie roku 894 vypukol medzi Svätoplukovými synmi spor o trón. V Panónii prepukli boje aj medzi Frankmi a Moravanmi. Arpád skoro bez boja obsadil Panóniu. Ten istý autor v 3. zväzku gymnaziálnej učebnice zaujíma stanovisko k vzťahom medzi usadenými Slovanmi a novoprišliými Staromaďarmi. Píše: "Styky so Slovanmi spôsobili rozvoj poľnohospodárskej techniky. O tom svedčia termíny cep-csép, stoh-asztag, hrable-gereblye, ako i pomenovania niektorých poľnohospodárskych plodín ako kapusta-káposzta, repa-répa, bôb-bab (s.25). Slovania, ktorí žili v Zadunajsku, postupne splynuli s Maďarmi. Keďže ich absorbovali Maďari a nie naopak, nemohli byť veľmi početní" (s.22). Z pomocných učebných textov sa tejto problematike venuje čítanka pre 6. ročník, v ktorej sa spomína známa povesť o Svätoplukovi a bielom koni.

Pri **kristianizácii Uhorska** sú správy o Slovanoch už chudobnejšie. Spomínajú sa v súvislosti s byzantskou misiou maďarského vodcu Bulcsu a jeho pokrstením. v 2. zväzku gymnaziálnej učebnice (Herber) je krátka správa o tom, že v roku 930 priviezol Bulcsu do Uhorska gréckeho biskupa, ktorému potom tlmočili Slovania. O vplyve slovanského jazyka na maďarský je pripomenka aj v oblasti cirkevnej terminológie (kríž - keresz, kresťan-keresztény, , svätý-szent, pop-pap)

V ďalšom období stredoveku sa hovorí o Slovanoch-Slovákoch už viac-menej sporadicky. **Slovensko** (ale bez poznámky, že ide o Slovensko) je dokumentované **fotografiami** niektorých objektov, ako Košický dóm, Thurzov dom v Levoči, Trnavský univerzitný kostol, alebo **mapkami**, napr. mapka prvých kláštorov na ktorej figuruje Hronský Beňadik, Zobor, Nitrianske, biskupstvo, premonštrátske kláštory v Lelesi a Jasove. Vyskytujú sa aj fotografie takých dobových dokumentov, ktoré majú vzťah k Slovensku, napr. bitka pri Rozhanovciach z Maľovanej kroniky, ďalej sťatie dcéry Feliciana Zacha pred Levickým hradom, potom Karol Róbert ako dobyva Šarišský hrad a boje s Kopányom v údolí Hrona, Žigmundovo privilégium pre Košice a fotografia textu Krupinského práva. V učebniciach sa nepriamo hovorí o Slovensku v krátkych informáciách. Napr. v učebnici pre 6. roč. (Balla) je spomenutý Matúš Čák ako vládca 12 hornouhorských stolíc, ďalej sú tu menované najväčšie uhorské mestá, medzi ktorými figuruje Bratislava, Banská Štiavnica, Banská Bystrica, Prešov a Levoča. Konštatuje sa tiež, že Karol Róbert zvíťazil pri Rozhanovciach len vďaka Košičanom a Levočanom. Herber v gymnaziálnej učebnici uvádza bratrikov a niekoľko slovenských miest, ktoré podporovali kráľa Mateja (Bratislava, Trnava, Bardejov, Prešov, Košice, banské mestá). Aj o Slovensku v ranom novoveku sú len stručné správy. V stredoškolskej učebnici pre 2. roč. (Ujváry) sa spomína založenie **Trnavskej univerzity**, vymenúvajú sa jej fakulty a v meste sa nachádzajúca stredná škola pre mešťanov. Pri rozbere hospodárskej problematiky Uhorska v učebnici pre 3. roč. gymnázia (Bihary) je informácia o banskobystrickej medi a činnosti **Fuggerovcov**. Fuggerovcov nájdeme aj v historických textoch (o Fuggerovskej blokáde Uhorska). Lorincova učebnica pre ekonomické gymnáziá spomína ako lokality zo Slovenska len Zvolen a Šintavu; obe

v súvislosti s maďarským literátom Petrom Bornemisom. O období **reformácie** sa v učebniciach len konštatuje, že luteranizmus sa obmedzil len na nemecké a slovenské obyvateľstvo. Herber v učebnici číslo 3. spomína založenie Spišskej komory v Košiciach.

Hoci učebnice vo všeobecnosti venujú veľkú pozornosť **tureckej problematike**, slovenský geopolitický priestor sa objavuje len výnimočne, a to v názvoch slovenských lokalít. V gymnaziálnej učebnici<sup>5</sup> je na mapke tureckej expanzie Fil'akovo a Nové Zámky. S podobným postupom sa stretávame aj pri **stavovských povstaniach** (napr. ako konštatovanie, že Bocskay obsadil Košice). V súvislosti s protireformáciou sa píše o mimoriadnom súde protestantských kňazov v Bratislave roku 1674. Každá učebnica spomína Rákóczyho porážku pri Trenčíne.

Všetky informácie, ktoré sa týkajú Slovenska po 18. storočie, je vlastne územná lokalizácia jednotlivých udalostí alebo historických javov (Bratislavský snem, Spišská komora, Trnavská univerzita). Žiaci sa vôbec nedozvedajú o tom, že v severnej časti Uhorska žili Slováci, ani o tom, aké mali problémy, ani o tom, ako sa historické lokality dnes volajú a v akom štáte sa nachádzajú. V učebniciach venovaných 18. stor. a nasl. sa objavujú mapky **vnútornej migrácie**, mapka osídľovania pohraničia. Závodsky v učebnici pre 3. roč. napr. píše: "Keďže pre dlhotrvajúce boje Maďari nemali už v obyvateľstve rezervu, stali sa menšinou vo vlastnom štáte"<sup>6</sup>.

Učebnice spomínajú aj niektoré slovenské osobnosti. Pochopiteľne najväčšiu pozornosť venujú **Matejovi Belovi** (napr. Závodsky, učebnica pre 7. roč.). V čítanke Novovek (Katona) uvádza Belov článok: **Spôsob života Bratislavčanov**. Je tu uverejnená fotografia Mateja Bela. Skoro všetky učebnice prezentujú činnosť **Samuela Tešedíka**, najmä jeho vzorové gazdovstvo, ktoré vytvoril v Sarvaši. Z ostatných osobností sú spomenutí ešte banskoštiavnickí **Hellovci**. Je tu mapka stredných škôl aj so štíavnickou Banskou akadémiou. V hospodárskych dejinách Herber v súvislosti so začiatkami pošty a verejnej dopravy uvádza spoj medzi Bratislavou a Viedňou (tzv. rýchlovoz). V 18. storočí dominantnú pozíciu zaujíma **národnostný problém**, a to vo všetkých učebniciach. Pomocné texty Osvietenstvo a revolúcia obsahujú národnostnú mapu aj s percentuálnym zastúpením jednotlivých národností v Uhorsku. Bihari napr. cituje M. Bela, ktorý hovorí, že v Pešti bývajú Slávi a komentuje, že zrejme tu Bel hovorí o Slovákoch, lebo Srbov nazýva Rácmi.

Problém **slovenského národného obrodenia** neobsahuje žiadna učebnica. Herber-Martos v gymnaziálnej učebnici len sumárne spomína národnostnú otázku a to v súvislosti s maďarským národným pohybom: "V Uhorsku sa začali aj národné pohyby iných národov, ktoré sa podobali maďarskému národnému pohybu. Najprv vznikli jazykové a kultúrne požiadavky, ktoré neskôr prerástli v politické. Národy žiadali o uznanie kolektívneho alebo územného práva. Tieto pohyby viedli k šľachtu, pokiaľ existovala, ak nie, vedúcou silou sa stal vyšší klérus alebo z kléru vzišla inteligencia. Neskoršia inteligencia, ktorá bola väčšinou meštiackeho alebo ľudového pôvodu, vypracovala národný jazyk a riadila aj ďalšie literárne pohyby; oni boli autormi nových ideológií politického významu napr. ideológie: ilýrskej, veľkosrbskej alebo dákorománskej jednoty"<sup>7</sup>.

Z národnostných politikov sa menovite spomína Ljudevit Gaj, **Ján Kollár**, **Eudovít Štúr** a Georgiu Bartiu. Začiatky maďarizácie v prvej polovici 19. storočia ten istý autor podáva takto: "V tridsiatych rokoch vedľa stavovského reformného hnutia ... a vedľa patriotizmu stále širší priestor získavajú názory takých nacionalistov, ktorí chcú zabezpečiť nadvládu Maďarov nad inými národmi. Preto napr. priebežne s bojom o maďarský jazyk začala sa presadzovať i maďarizácia. Zákon 1844: 14 § vyhlasuje už maďarčinu za štátny jazyk a vyhlasuje maďarčinu za vyučovaciu reč v hraniciach Uhorska. Druhá polovica zákona však nikdy nebola uvedená do života. Národnosti totiž častejšie oponovali uhorskej politike a čoskoro sa z nich stali potencionálni spojenci viedenskej vlády. Väčšina (maďarskej) reformnej opozície však žila v naivnej predstave, že udelením občianskych slobôd sa národnostná otázka automaticky vyrieši a zjednotí sa celé obyvateľstvo v jednotnom maďarskom národe"<sup>8</sup>. Maďarizačný zákon z roku 1844 uvádza aj gymnaziálna učebnica Závodského. Hodnotí ho ako jeden z najvýznamnejších zákonov maďarského novoveku. Vychádza z analógie so západnou Európou, kde sa národné štáty vytvorili ešte v stredoveku. Preto, keď si maďarskí liberáli vytyčili za cieľ maďarizáciu, riešili podľa neho štátne záujmy. Ten istý autor učebnice pre 7. ročník charakterizoval maďarizáciu ako snahu naučiť každého obyvateľa Uhorska po maďarsky. Jednou vetou sa tiež konštatuje, že táto snaha vyvolala napätie medzi Maďarmi a nemaďarmi.

Všetky učebnice považujú za prioritný problém v Uhorsku v polovici 19. storočia národnostný. Venujú mu však menší priestor ako slovenské učebnice. Zmienky o národnostnej otázke zostávajú v rovine púheho konštatovania. Na str. 40 sa slovenskej kolonizácii venujú aj pomocné texty (Osvietenstvo a revolúcia). Gymnaziálna učebnica Závodského si všima aj vynálezy Matúša a Jozefa Hella a ohňový stroj z Novej Bane. V kapitole o kultúre píše o banskoštiavnickom banskom školstve, gymnaziálna učebnica Herbera spomína Kollárovu Slávy dcéru ako jedno z najvýznamnejších literárnych diel, ktoré vznikli v Uhorsku na začiatku 19. storočia.

**Revolučný rok 1848** tvorí viachodinovú látku v každej učebnici. Hlavná pozornosť sa venuje maďarskému boju za slobodu. Úloha národností a ich dejinné pohyby sa buď nespomínajú vôbec, a ak áno, často len informatívne. Napr. Závodský v učebnici pre 7. ročník hovorí o bojovom stretnutí Maďarov so Srbmi a Rumunmi. Slovákov vôbec nespomína. Vo svojej gymnaziálnej učebnici píše, že Slováci spoločne postupovali s Maďarmi až do jesene roku 1848, lebo aj oni boli za zrušenie poddanstva. O slovenských výpravách nehovorí nič. Čítanka novoveku (Katona) popisuje bitku na Branisku. Hovorí, že tam bojovali aj slovenskí nováčkovia. Slovenskú otázku najobširnejšie popisuje Herber. Úvodom vyzdvihuje fakt, že sa poddanstvo zrušilo bez akejkoľvek nacionálnej diskriminácie. Ďalej dodáva: "No národný pohyb sa už neuspokojil s individuálnym právom, ale žiadal kolektívne politické práva. Keďže uhorská vláda bola pre udelenie týchto práv totálne neprístupná, národnosti sa dostali do opozície a postavili sa na stranu Habsburgovcov" (s. 164). Ďalej autor konštatuje: "Časť Slovákov sa uspokojila so zrušením poddanstva, ale inteligencia, ktorá reprezentovala národný pohyb, na schôdzi 10.

mája v Liptovskom sv. Mikuláši žiadala vlastný snem a samosprávu; neskôr sa organizovali ozbrojené skupiny, ktoré bojovali po boku cisárskeho vojska" (s. 165).

Ďalšie správy o Slovensku sa týkajú lokálnych názvov z priebehu vojenských akcií na našom území, najmä výpravy Görgeya a bitky pri Komárne.

Otázka **národnostných zápasov** v druhej polovici 19. storočia v učebniciach nezaujima vždy náležitý priestor. Najčastejšie sa hodnotí národnostný zákon z roku 1868. Závodský v učebnici pre 7. ročník ho považuje za dobrý, ale "pravda je, že vlády ho nedodržiavali. No národnosti už žiadali územnú autonómiu. Dostali ju len Chorváti. Ľudové školy boli v jazyku ľudu, Rumuni napr. mali viac škôl v Uhorsku ako v Rumunskom kráľovstve. Vyostřila sa národnostná otázka. Dochádza k pomadžarčovaniu. Maďarizácia však prebiehala len v mestách, dediny zatiaľ neboli zasiahnuté".<sup>9</sup> Slováci sa v texte menovite nespomínajú. K tejto tematike Závodského gymnaziálna učebnica uvádza národnostnú mapu monarchie. Menovaného čítanka Novovek odcituje národnostný zákon, a to pasáž o rovnoprávnosti národov. Najväčšiu pozornosť národnostným pomerom a ich hodnoteniam venuje Herber. Konštatuje ju v politike inonárodnostnej volebnej pasivity. Kritizuje mýlne stanovisko maďarských politikov, ktorí ju považovali za sprievodný znak asimilácie, (pasivita bola znakom asimilácie Židov a Nemcov). Autor uvádza aj dôsledky maďarizácie na Slovensku, kde sa v deväťdesiatych rokoch znížil počet slovenských škôl o 1/3. Na druhej strane nachádza vo vývoji na Slovensku aj kladné črty: "Na rozhraní storočia sa už otvárali aj kultúrne centrá (čitateľské krúžky) a hospodársky pokrok napomáhal aj rozvoju spoločnosti. Vznikla tu ľudová banka. Začalo sa zblížovanie medzi Čechmi a Slovákmi. V Prahe sa vytvorila Jednota československá, ktorá zdôrazňovala jazykovú blízkosť oboch národov. Na čele tohto smeru stál český univerzitný profesor Masaryk."<sup>10</sup> Ako jediná učebnica spomína aj **národnostný kongres**. Situáciu v Uhorsku opisuje takto: "Kongres žiadal revíziu národnostného zákona z roku 1868, vymenovanie ministra pre národnostné záležitosti, všeobecné volebné právo a zaokrúhlenie žúp podľa prevládajúceho jazyka. V roku 1905 národnostné strany vytvorili samostatný politický subjekt. Pohyb národnostných vodcov bol však monitorovaný. V roku 1907 vyšiel nový školský zákon - Lex Apponyi. V zmysle tohto zákona nešťátne školy, ak chceli dostať štátnu podporu, museli v nich učitelia ovládať maďarčinu slovom i písmom. Aj žiaci mali poznať štátny jazyk."<sup>11</sup> Opäť ako jediná učebnica spomína aj černovské udalosti. "Černovské nepokoje sa stali povestnými a vyvolali hystériu. Tu žandári v sebaobrane použili zbrane. Ich zákrok mal smrteľné následky. Táto udalosť vplyvom anglického zpravodajcu sa stala medzinárodnou správou." Autor tu spomenul dôsledky, ale zamlčal príčiny černovských nepokojov.<sup>12</sup>

Vznikom česko-slovenských politických vzťahov vytvára sa nové prepojenie medzi dualistickou monarchiou. Citovaná Herberova učebnica si všima túto skutočnosť a kritizuje rakúskeho partnera, že bol ochotný na uzavretie kompromisov, v dôsledku čoho sa prehýbili snahy národov o samostatnosť. Aj trializmus aj federalizácia, ktorými sa mal riešiť národnostný problém, malo z hľadiska Maďarov negatívne dôsledky pre Uhorsko, lebo Česi mali záujem aj o slovenskú oblasť.

Učebná látka **Prvá svetová vojna** sa Slovákov dotýka až neskôr, a to pri popise roku 1918, ktorý je hektickým rokom maďarských dejín. Rozpad monarchie sa väčšinou konštatuje ako fakt; len učebnice pre III.ročník (Bihari) a (Lator) stredných škôl pre IV. triedu hovoria o Martinskej deklarácii. Zrútenie monarchie Lator charakterizuje takto: "Minister vojny Albert Bartha sa ešte pokúsil vytvoriť funkčné vojsko, lebo koncom roku 1918 už útočili v oblasti Bratislavy Česi a Slováci a v oblasti Kluže Rumuni. Vláda, ktorá usúdila, že zovšadiaľ sa dá očakávať útok, prijala prípis podplukovníka Vixa a do konca januára vyprázdnila horné Uhorsko. Z vodcov národností totiž sa už len Rusíni a Nemci uspokojili so sľúbenou autonómiou. Antant vyslal generála Smutsa rokovať s Kúnom, ale sa nedohodli. Tak s povolením Antantu sa začala intervencia. Československé jednotky útočili v oblasti Podkarpatskej Rusi, a v oblasti Čopu a Mukačeva sa spojili s Rumunmi (s.49)".<sup>13</sup> Učebnice väčšiu pozornosť ako slovenskému separatizmu venujú obsadeniu Slovenska československými légiami a vyhláseniu diktatúry proletariátu. Vývoj situácie na prelome rokov 1918/19 charakterizuje Salamon v učebnici pre IV. triedu stredných škôl takto: "Československí a rumunskí vojaci prešli do útoku, obsadili Slovenské Nové Mesto, útočili na Miškolec, Eger a Salgótarján. Napriek tomu oslavy Prvého mája sa uskutočnili s veľkou pompou, hoci Rumuni stáli pod Szolnokom a československé vojsko pri Salgótarjáne. Maďarskej červenej armáde sa nakoniec podarilo útokom dobyť Salgótarján, neskôr uvoľnila aj Miskolec. Potom prešla do útoku a pri Bardejove sa dostala k poľským hraniciam. V dobrej nádeji o svetovú revolúciu dala vyhlásiť v Prešove tzv. Slovenskú republiku rád, ktorá však nemala vnútornú podporu."<sup>14</sup> Ten istý autor o Parížskej mierovej sústave píše: "Rakúsko-uhorská monarchia nenarobila starosti vytvárateľom mieru. Jej osud spečatili behom niekoľkých hodín. Z niekdajšieho Českého kráľovstva a z krajov Uhorska obývaných Slovákmi vytvorili Československo s takými hranicami, že tam zostali 3 milióny Nemcov a 1 milión Maďarov".<sup>15</sup> Učebnica Magyar Lajosa tiež spomína ťaženie maďarskej červenej armády, a jej vstup na slovenské územie považuje za obranný akt.

Učebnica pre 8. roč. ZŠ (Dürr) sa zaoberá národnostným problémom povojnového obdobia. Uvádza kruhový graf národnostného zloženia nástupníckych štátov. V prípade Československa 50 % obyvateľov tvorili Česi, 16 % Slováci a 34 % rôzne národnosti. O Trianone Dürr napísal: "Najťažšie boli podmienky mieru uzavretého v Trianone 4. júna 1920. V jeho dôsledku nezávisle od národnostných pomerov z 21 miliónového historického Uhorska viac než 3 milióny Maďarov sa dostalo do zahraničia a to bez toho, aby zmenili bydlisko svojich predkov. Táto skutočnosť vyvolala také rozladenie, že nebolo v krajine spoločenskej vrstvy, ktorá by považovala tieto hranice za definitívne."<sup>16</sup> V podobnom duchu sa vyjadrujú aj ostatné učebnice (Závodský). Dürr pre 8. ročník dodáva mapku o útokoch maďarskej červenej armády na Slovensko, mapku novej Európy po Parížskom mieri a mapku dočasnej demarkačnej čiary so Slovenskom. Každá učebnica preberá problém Trianonu podrobne, a to aj v prípade, že sa jedná len o 8. ročník.

V medzivojnovom období sa stretávame s dejinami vtedajšieho Československa iba v dvoch prípadoch. V súvislosti s menšinovým právom a s Malou dohodou. Každá učebnica zdôrazňuje skutočnosť, že Československo 10. septembra 1919 podpísalo dohodu o ochrane menšín. Lator v učebnici pre 4. roč. stredných škôl dodáva, že v prípade Československa to šlo ľahko, ostatné štáty boli ťažšie prístupné. Malá dohoda je hodnotená ako prostriedok proti revízii mieru, alebo prípadnej reštitúcii. Magyar Lajos v prepracovanej učebnici pre 4. ročník podáva charakteristiku Československa v medzivojnovom období. Charakterizuje ho ako demokratickú republiku a menuje aj jeho prvých dvoch prezidentov. V súvislosti so zahraničnou politikou štátu konštatuje, že sa opierala len o Malú dohodu, ktorej cieľom bolo brániť sa proti prípadnému revizionizmu porazených štátov, a tak garantovať nemennosť Trianonu. Dohoda bola namierená hlavne proti Maďarsku a proti zjednoteniu Rakúska s Nemeckom.

Ďalší kontakt s našimi dejinami zaznamenávame už v súvislosti s Hitlerovým nástupom a následnými politickými udalosťami v súvislosti s prípravou druhej svetovej vojny. O týchto otázkach najobširnejšie píše Lator: "V lete 1938 sa Hitler pokúšal naviesť Maďarsko na prepadnutie Československa. Vedúce maďarské politické kruhy to však odmietli. Až v tejto súvislosti sa dozvedela verejnosť podmienky tzv. bledskej dohody medzi Maďarskom a Malou dohodou. Hitler preto dočasne prestal podporovať maďarské revizionistické požiadavky. Ale neskôr, po Mnichovskej konferencii, sa 2. novembra 1938 predsa uskutočnila Viedenská arbitráž, ktorou južná časť Horniakov v rozsahu 12 tisíc km<sup>2</sup> s 1 miliónom obyvateľmi bola vrátená Maďarsku. Na tomto území žili väčšinou Maďari. Za túto pomoc však Maďarsko bolo nútené pristúpiť k Osi."<sup>17</sup> Dürr pre 8. ročník podáva udalosti nasledovne: "V roku 1938 maďarská vláda ohlásila novovyzbrojenie armády. Malá dohoda nemala námietky, lebo postrehla kolísavé stanovisko Francúzska a Anglicka. V roku 1938 sa uskutočnila nemecko-talianska arbitráž vo Viedni. V rámci nej sa vrátila južná časť Horniakov s 870 tisícimi obyvateľmi, z ktorých 751 tisíc bolo Maďarov."<sup>18</sup> K charakteristike situácie Lator ešte dováva: "Premier Teleki ...využil rozpad Československa na získanie Podkarpatskej Rusi ...Führer oznámil Horthy-mu, že Ríša čaká 24 hodín na uznanie "samostatného" Slovenska. Tak dostalo Maďarsko možnosť obsadiť Podkarpatskú oblasť, kde väčšinou žili Rusíni. Obsadenie, až na menšie prestrelky, bolo jednoduché. Obsadením tejto oblasti boli zas obnovené poľsko-maďarské spoločné hranice."<sup>19</sup> Autor uvádza aj mapku územných ziskov po Viedenskej arbitráži.

**Slovenská republika** zaujíma v učebnej látke veľmi malý priestor. Niektorí autori ju úplne ignorujú, a neuvádzajú ju ani na dobových mapkách (figuruje neexistujúca Československá republika). Lator v učebnici pre 4. triedu gymnázia uvádza vojnové hranice Maďarska a to s vyšrafovaným územným ziskom. Jej prepracovaná edícia (Magyar L.) v slovníčku uvádza **heslo Tiso**. Pri chronologickom prehľade biografických dát sa nachádzajú aj hlavné udalosti z dejín SR, ako vyhlásenie samostatnosti Slovenska, vypuknutie SNP a aj bombardovanie Košíc 26. júna 1941, a to bez komentára. Heslo Tiso Jozef obsahuje aj Stredoškolský historický lexikon. Uvádza ho ako slovenského fašistického politika, premiéra a prezidenta,

informuje o jeho činnosti a funkcii v HSLŠ, o vyhlásení autonómie, nezávislosti a Tisu charakterizuje ho ako vodcu bábkového štátu.

Lator je v popisovaní udalostí na Slovensku veľmi stručný. V súvislosti s našim územím spomína len skutočnosť, že Sovietska armáda rešpektovala Trianonské hranice.

**Slovenské národné povstanie** spomína len Fekete Pál v učebnici pre 8. ročník a to pod nadpisom Československo. Píše: "V dôsledku blízkosti Sovietskej armády v auguste 1944 prerástli partizánske boje na Slovensku v SNP. Na oslobodenom území prebrala správu do rúk Slovenská národná rada. Povstanie prebiehalo aj v septembri a v októbri, nakoniec ho potlačili osobitné nemecké divízie. Na porážke spolupracovala aj skutočnosť, že sa Sovietskej armáde a s ňou bojujúcim československým jednotkám nepodarilo preraziť cez Karpaty. Sovietska armáda na slovenskom území len pomaly postupovala. Trvalo skoro pol roka kým obsadila Bratislavu. Tento akt znamenal aj pád fašistického bábkového štátu. Dočasná vláda Národného frontu v Košiciach potom vyhlásila, že je ochotná pokračovať v protifašistickom boji za uskutočnenie demokratických požiadaviek. Súčasne deklarovala ťažké diskriminačné opatrenia pre Maďarov žijúcich na území Slovenska, ktorým sa pripisovala kolektívna vina".<sup>20</sup>

**Slovensko-maďarské vzťahy** nadobúdajú **gradáciu** v učebniciach pri **charakteristike povojnového vývoja**. Dürr v kapitole o postavení Maďarov za hranicami píše: "Do najhoršej situácie sa dostali Maďari v Československu. Obrali ich o štátne občianstvo, vyvlastnili im majetok, obmedzovali možnosť pohybu, museli vykonávať nútené práce a začalo sa ich presídlenie alebo vysídlenie. Za tejto situácie došlo k podpísaniu dohody o výmene obyvateľstva. Z Maďarska sa dobrovoľne presídlilo 60 tisíc Slovákov a z Československa z prinútenia 76 tisíc Maďarov. Okrádanie Maďarov sa zmiernilo len v roku 1948."<sup>21</sup> Z ostatných autorov už len Lator spomína vysídlenie, a to jednou vetou; Fekete ho napríklad vôbec nespomína.

O **povojnových dejinách Slovenska** v maďarských učebniciach nachádzame už len málo správ. Spomína ich Fekete pri podpísaní Zmluvy o priateľstve a pomoci a rok 1968. Lator sa zmienil iba o roku 1968. Píše, že Československo pod vedením Alexandra Dubčeka sa pokúsilo vytvoriť socializmus s ľudskou tvárou. Pražskú jar udusili v krvi oddiely Varšavského paktu. Maďarskú účasť len ťažko vynútil sovietsky vodca. Kádár najprv varoval Dubčeka, až potom sa pridal k akcii. Maďarská armáda síce nepoužila zbrane, ale obeť boli aj tak. Dürr v učebnici pre 8. ročník rok 1968 hodnotí takto: "V Československu sa začala nádejná reforma tzv. Pražská jar, ktorá sa však nemohla vtesnať do toho politického smeru, ktorý reprezentovala úzka klika okolo Brežneva. Do popredia sa dostali reformné sily vedené Dubčekom, ktoré si vytýčili za cieľ slobodné voľby ...Brežnev vtedy vystúpil s doktrínou obmedzenej suverenity. V intenciách Varšavskej zmluvy boli členské štáty povinné zakročiť, ak bol niektorý z nich napadnutý vonkajším alebo vnútorným nepriateľom. V prípade Československa sa vyskytol vnútorný nepriateľ". Autor ďalej odcitoval pasáž z varovného listu a potom už len konštatuje uskutočnenie útoku spojencov. Záverom porovnáva rozdiel medzi pomstou ZSSR po maďarskej

revolúcií a medzi následkami u nás roku 1968. Konštatuje, že obyvateľstvo namiesto ozbrojeného boja zvolilo cestu pasívneho odporu a že Dubček ešte do apríla 1969 zostal na svojom mieste. Nezopakovala sa tragédia Imre Nagya. Po odchode menších spojencov v ČSR zostala len "dočasne umiestnená sovietska armáda" (s.182-3). Heslo Dubček obsahuje aj Stredoškolský historický slovník. Skúmané učebnice ukončili výklad rokom 1990. Rozpad socialistického tábora v roku 1989 spomínajú len vo všeobecnosti.

Hodnotenie politických dejín nebýva jednoznačné ani v historickej vede, tým menej v učebniciach, a to nie je ani cieľom ich pluralitnej koncepcie. Politické dejiny obsahujú politické rozpory a politické boje, kde je spravidla víťaz a porazený. Z tohto hľadiska je samozrejmé, že porazený nebude chváliť víťaza a víťaz využije svoju pozíciu pre prehĺbenie vlasteneckého cítenia. Tieto rozporné hľadiská sú citelné aj z preštudovaných učebníc, a to aj napriek tomu, že medzi oboma národmi k otvorenému vojenskému stretu prakticky nikdy nedošlo. Ak berieme do úvahy skutočnosť, že slovenské dejiny sú immanentne v dejinách Uhorska a separátne sa študujú v rámci svetových dejín, žiada sa zohľadniť politický význam Slovenska v stredoeurópskych dejinách. Slovensku je venovaná priama a nepriama pozornosť - bez identifikácie v podmienkach spoločného štátu.

Trecou plochou dejín oboch národov je 19. storočie, v ktorom otázky národnostných bojov nie sú podľa našej mienky objektívne zhodnotené a ich vnímanie je odlišné. Aj keď berieme v úvahu, že Slováci boli len jednou z početných národností, slovenská otázka by si predsa len zasluhovala kompaktnejší pohľad.

Z maďarskej strany citlivým momentom je dvadsiate storočie, ako konfliktné body dominujú Trianon a Benešove dekréty. Trianon chápe každá učebnica ako neadekvátny dôsledok porážky, a Benešove dekréty ako neprímeraný, kolektívny tvrdý postih. Ostrejší tón nasadzuje len Dürr. Kladne hodnotíme, že učebniciam chýba konfrontačný tón a je v nich citelná snaha o objektívnosť.

Ako už bolo spomenuté učebnice zatiaľ zdôrazňujú politické dejiny, len jedna učebnica reprezentuje širší spoločenský pohľad. Hospodárskym dejinám venujú minimálnu pozornosť, a možno aj preto sa ekonomický význam územia Slovenska stráca.

Aj vynechanie popostupimských pomerov prispieva k urovnaniu starých rozporov a bráni jatreniu nacionálnych vášní.

#### Poznámky:

1. Lenkovič Barnáné: Történelmi szöveggyűtemény, s.1.
2. Sípos Sándor: Az emberiség rövid története, II., s. 12.
3. Lenkovics Barnáné: Történelmi szöveggyűtemény s. 12.
4. Száray Miklós: Történelem I., s. 185.
5. Walter Mária: Történelem a középiskolák II. oszt. számára.
6. Zavodszky Géza: Történelem a középiskolák III.oszt. számára.

7. Herber-Martos: Történelem a középiskolák II.oszt. számára.
8. Herber-Martos: c.d. s. 136.
9. Zavodszky Géza: Történelem (általános iskola 7.oszt.) s.172.
10. Herber-Martos: Történelem a középiskolák III.oszt. számára
11. Herber-Martos: c.d. pre III.roč. s. 136.
12. Herber-Martos: c.d. pre III.roč. s. 136.
13. Lator László: Történelem a középiskolák IV.oszt. számára, s.41.
14. Salamon Konrád: Történelem IV.oszt. középiskolák számára s. 44-45.
15. Salamon Konrád: Történelem IV. oszt. számára, s. 48.
16. Dürr Béla: Történelem az általános iskola 8.oszt. számára s. 28.
17. Lator László: Történelem IV.oszt. számára s. 116.
18. Dürr Béla: Történelem az általános iskola 8.oszt. számára, s. 56.
19. Lator László: Történelem a középiskolák IV.oszt. számára, s. 120.
20. Fekete Pál: Történelem az általános iskola 8.oszt. számára
21. Dürr Béla: Történelem az általános iskola 8.oszt. számára s. 146.
22. Dürr Béla: Történelem az általános iskola 8.oszt. számára s. 182.

#### Použitá literatúra:

1. Balla Árpád: Történelem (az általános iskola 6.oszt. számára)
2. Bihari Péter: A befejezetlen mult. Történelem középiskolák III.oszt. számára, 1996.
3. Bihari Péter: A befejezetlen mult. Történelem a közép iskola 4.oszt. sz. 1640-1815, 1996.
4. Bihari Péter: A Nyugat felemelkedése.Ujkor 1450-1650, 1995.
5. Bihari Péter: Történelem középiskolásoknak. A régi rend fénykora és válsága 1648-1815.
6. Dürr Béla: Történelem az általános iskola 8.oszt. számára, 1994.
7. Fekete Pál: Történelem az általános iskola 8. oszt., 1992.
8. Filla G.: Történelem szakmunkásképző iskola I.oszt.számára.
9. Herber Atila: Történelem a középiskolák I.oszt. számára. 1000 - 1500
10. Herber, Martos: Történelem a középiskolák II.oszt. számára 1500 - 1789, 1996.
11. Herber, Martos: Történelem a középiskolák IV.oszt. számára
12. Herber, Martos: Történelem a középiskolák III.oszt. 1789-1914.
13. Jakab György: A középkor világa. Életmódtörténeti tankönyv Alternatív közgazgatási gimnázium.
14. Komjanitz László: A középkor évszázadai, 1995.

15. Lorinc László: A kora újkor, Alternatív Közgazdasági gimnázium, 1992.
16. Salamon Konrád: Történelem IV. oszt. középiskolák számára.
17. Száray Miklós: Történelem V. Népunk története a kezdettől 1490-ig, 1993.
18. Száray Miklós: Történelem a középiskolák I. oszt. számára, 1996.
19. Száray Miklós: Történelem I. Középiskolák, 1996.
20. Száray Miklós: Történelem IV. oszt. Középkor, 1993.
21. Történelem IV. Átdolgozott kiadás. Középfoku iskolák számára 1996.
22. Ujváry Pál: Történelem a középiskolák II. oszt. számára, 1988.
23. Veresegyházy Béla: Történelem 5. oszt. számára.
24. Walter Mária: Történelem a középiskolák II. oszt. számára, 1987.
25. Závodsky Géza: Történelem a középiskolák III. oszt. számára, 1996.
26. Závodsky Géza: Történelem (általános iskola 7. oszt. sz.), 1996.

*Historické čítanky :*

1. Balla Árpád: Történelmi olvasókönyv a 6. oszt. általános iskola számára, 1993
2. Katona András: Történelmi olvasókönyv Újkor, 1996
3. Várkonyi Gábor: Történelmi olvasókönyv Középkor, Kora újkor, 1994
4. Závodsky Géza: Történelmi olvasókönyv a 7. oszt. számára, 1995

*Doplňujúce učebné texty:*

1. Bihari Péter: Középiskolák történelmi lexikona, 1995
2. Jonás Ilona: Európa születése (A középkori latin civilizáció rövid története), 1992
3. Dr. Kopper Lászlóné: Történelmi szöveggyűjtemény 14-15 éveseknek, 1994
4. Lenkovics Barnáné: Történelmi szöveggyűjtemény 13-14 éves Középkor
5. Lőrinc László: Felvilágosodás és forradalom (tanulási segédlet középiskola tanulói számára, 1993
6. Sípos Péter: A huszadik század egyetemes története 1914-1990, 1994
7. Sípos Sándor: Az emberiség rövid története I., 1996
8. Sípos Sándor: Az emberiség rövid története II.
9. Száray Miklós: Történelmi szöveggyűjtemény.

## ZUSAMMENFASSUNG

### PROBLEME DER SLOWAKISCHEN GESCHICHTE IN DER GESCHICHTSLEHRBÜCHERN IN UNGARN

Weil sich in Mitteleuropa infolge der komplizierten historischen Entwicklung ein multinationales Gebiet gebildet hat, verliert sich manchmal die Geschichte der kleinen Nationen z.B. der Slowaken in der Geschichte Ungarns als gemeinsames Staates. Wir haben untersucht, wie oft und in welchen Zusammenhängen Studenten in Ungarn sich mit der slowakischen Geschichte befassen. Auf Grund der Analyse aktuelles Lehrbücher können wir sagen, daß die Kenntnisse der slowakischen Problematik gut können sein. Damit meinen wir die Geschichte der selbständigen Slowakei in diesen Lehrbüchern als Teil der Weltgeschichte. Infolge der historischen Entwicklung sind auch in mehreren v. a. konfliktlichen Etappen (z. B. Groß-Mähren, Slowakische Nationale Wiedergeburt, im Jahre 1848, Trianon) die historischen Interpretationen unterschiedlich. Im Vergleich zu unseren Lehrbüchern widmen die Ungarn nur geringe Aufmerksamkeit der Frage der Nationen und beurteilen den Kampf der Nationen um die Gleichberechtigung unangemessen. Wir müssen aber die Tatsache erwähnen, daß diese Lehrbücher keinen Konfrontationston aufweisen.

## OBRAZ SLOVÁKOV A DEJINY SLOVENSKA V SÚ- ČASNÝCH ČESKÝCH UČEBNICIACH DEJEPISU

Karol Fremal

*Katedra histórie, Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica*

Pre každý stupeň a typ škôl majú v Českej republike niekoľko alternatív učebníc dejepisu. Obrazu Slovákov a slovenským dejinám venovali ich autori, podľa môjho názoru, relatívne značný priestor. Hodnotenie našich historických udalostí, faktov, osobností atď. je v prevažnej miere pozitívne, t.j. v **prospech Slovenska a Slovákov**. Výnimku tvorí obraz a hodnotenie prvej Slovenskej republiky v rokoch 1939 - 1945, niektorých jej predstaviteľov J. Tisu, V. Tuku, A. Macha, Hlinkovej gardy, politická činnosť Hlinkovej slovenskej ľudovej strany na konci 30. rokov a činnosť slovenských komunistických vládcov a stalinistov v 50. a začiatkom 60. rokov - V. Širokého, K. Bacílka a J. Ďuriša a G. Husáka, V. Biľaka a J. Lénarta v období tzv. normalizácie.

Zo slovenských osobností /celkove som zaevidoval mená až 289 Slovákov/ sa najčastejšie v českých učebniciach uvádza **A. Dubček, M.R. Štefánik, M. Hodža, V. Šrobár, J. Kollár, P.J. Šafárik, A. Hlinka, ale aj J. Gabčík, J. Golian, R. Viest** a ďalší, a to vyslovene v pozitívnom duchu.

České učebnice dejepisu, ktoré vyšli po roku 1989 /len tieto boli objektom analýzy, dovtedy boli učebnice spoločné/, z hľadiska rozsahu slovenskej problematiky, možno rozdeliť do dvoch skupín. Tie, ktoré boli napísané a vydané pred rokom 1993, t.j. do rozdelenia Českej a Slovenskej federatívnej republiky obsahujú neporovnateľne viac slovenskej problematiky a slovenského historického materiálu, ako tie, ktoré vychádzali už po rozpade spoločného štátu.

Každý autor, ktorý skúma podobný problém, má uľahčenú úlohu skutočnosťou, že v **prípade Čechov a Slovákov ide o dva najbližšie slovanské národy**, ktorých história bola v mnohom totožná. Už v dávnej minulosti predkovia Čechov a Slovákov žili v spoločných štátnych útvaroch, napr. v Samovej ríši, vo Veľkej Morave. Od roku 1918 až do roku 1993 v Československej republike s krátkou prestávkou v rokoch druhej svetovej vojny. Teda väčšinu rokov 20. storočia mali spoločné dejiny, síce české a slovenské, ale zároveň aj československé. Boli obdobia, v ktorých obidva národy žili v spoločnom štátnom útvare spojenom osobami vládcov alebo kráľov napr. za panovania Boleslava Chrabrého, Žigmunda Luxemburského, Mateja Korvína, dynastie Jagellovcov a potom od roku 1526 až do roku 1918 v habsburskom súštatí, v rámci Rakúsko-Uhorska. V tejto súvislosti treba spomenúť prepojenie a spoluprácu našich významných osobností, používanie češtiny ako spisovného jazyka na Slovensku a podobne. Autor skúmajúci české učebnice má

ďalej výhodu i v tom, že ich reči bezpečne rozumie a rozumieme aj používaným historickým pojmom.

Autori učebnice dejepisu pre stredné školy Z. Beneš a J. Petráň pod názvom **České dějiny I. díl** v kapitole pod názvom **Co jsou české dějiny** doslova napísali, "**že dejinám Nemcov a Slovákov musí historik českých dejín venovat zvláštnu pozornost**", pretože Česi a Nemci žili v jednej krajine 750 rokov a so Slovákmí žili spoločne v Československej republike tri štvrtiny 20. storočia."

Vyššie spomínané skutočnosti sa nemohli neodraziť v českých učebniciach dejepisu. Najväčší priestor a pozornosť venujú české učebnice práve už spomínaným historickým obdobiam **Veľkej Moravy a Československej republiky**, ale slovenskú problematiku nájdeme prakticky v každom období dejín.

### *Rozdelenie a charakteristika súčasných českých učebníc dejepisu*

V rokoch 1990 - 1998 vyšlo v Českej republike niekoľko desiatok učebníc dejepisu. Skúmal som celé súbory učebníc, ale aj jednotlivé učebnice.

1. Učebnice pre základné školy a viacročné gymnáziá pre príslušné ročníky:  
ČAPEK, V. a kolektív autorov: **Lidé v dějinách**. Praha, Fortuna 1995 - 1996, súbor učebníc pre základné školy.  
PETRÁŇOVÁ, L.: **Lidé v dějinách - Středověk. Dějepis pro 2. stupeň základní školy**. Praha, Fortuna 1996.  
HLAVAČKA, M.: **Lidé v dějinách - Novověk I. Doba vrcholního absolutizmu. Dějepis pro 2. stupeň základní školy**. Praha, Fortuna 1995.  
HLAVAČKA, M.: **Lidé v dějinách - Novověk II. Doba konstituční. Dějepis pro 2. stupeň základní školy**. Praha, Fortuna 1995.  
KUKLÍK, J.: **Lidé v dějinách. Období 1918 - 1945. Rozkvet a soumrak československé demokracie. Dějepis pro 2. stupeň základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií**. Praha, Fortuna 1996.  
Kolektív autorov: **Sada učebnic pro základní školy. Nová doba. Dějepis 1. - 4. díl**. Praha, Práce, SPL 1993 - 1996.  
POKORNÝ, J.: **V době páry a elektřiny : Od pokusu o české vyrovnání k získání samostatnosti**. Praha, Práce, SPL 1993.  
VOŠAHLÍKOVÁ, P.: **Československo a svět 1918 - 1938**. Praha, Práce, SPL 1996.  
JOŽÁK, J.: **Druhá světová válka a československý odboj**. Praha, Práce, SPL 1993.  
JOŽÁK, J.: **Československo a svět 1945 - 1989**. Praha, Práce, SPL 1995.  
Kolektív autorov: **Sada učebnic dějepis pro základní školy a víceleté gymnáziá. Historie**. Praha, Scientia 1994 - 1995.  
VANÍČEK, V., HROCHOVÁ, V., SMETÁNKA, Z.: **Historie 1. Středověk**. Praha, Scientia 1995.  
VANÍČEK, V., HROCHOVÁ, V., SMETÁNKA, Z.: **Historie 2. Středověk**. Praha, Scientia 1995.

- KOSTLÁN, A., HOJDA, Z.: Historie 1. Novověk. Praha, Scientia 1994.
- BĚLINA, P., HOJDA, Z.: Historie 2. Novověk. Praha, Scientia 1994.
- Kolektiv autorov: Sada učebnic dějepisu pro základní školy a odpovídající třídy osumletých gymnázií. Praha, Práce, SPL 1995 - 1996.
- PICKOVÁ, D., KUBŮ, N.: Dějiny středověku a raného novověku. 1. díl. Zrození středověké Evropy. Praha, Práce, SPL 1995.
- AUGUSTA, P., HONZÁK, F., PICKOVÁ, D., KUBŮ, N.: Dějiny středověku a raného novověku. 2. díl. Praha, Práce, SPL 1996.
- BENEŠ, Z., AUGUSTA, P.: Dějiny středověku a raného novověku. 3. díl. Praha, Práce, SPL 1996.
- ČAPEK, V., GOMBÁR, E., KOVAŘÍKOVÁ, J., URBAN, O., URBAN, Z.: Dějiny novověku 2. díl. Právo být člověkem - cesta k občanské společnosti 1789 - 1848. Praha, Fortuna 1995.
- ČAPEK, V., GOMBÁR, E., KOVAŘÍKOVÁ, J., URBAN, J., URBAN, Z., ZÁVADOVÁ, A.: Dějiny novověku 3. díl. Přednosti a slabiny liberální průmyslové společnosti 1848 - 1871. Praha, Fortuna 1995.
- OLIVOVÁ, V.: Dějiny nové doby 1850 - 1993. Praha, Scientia 1995.
- Pre výskum a analýzu problému som použil celkove 22 rôznych českých učebnic dejepisu pre základné školy a príslušné ročníky viacročných gymnázií.
2. Učebnice pre stredné školy :
- Kolektiv autorov: Sada učebnic pro střední školy. Praha, Práce, SPL 1995 - 1997.
- BENEŠ, Z., PETRÁŇ, J.: České dějiny I. Praha, Práce, SPL 1997<sup>1</sup>.
- BENEŠ, Z.: Dějiny středověku a prvního století raného novověku. Praha, Práce, SPL 1996.
- HROCH, M.: Dějiny novověku. Praha, Práce, SPL 1996.
- KUKLÍKOVÍ, J. a J.: Dějiny 20. století. Praha, Práce, SPL 1995.
- HARNA, J., FIŠER, R.: Dějiny českých zemí I. Od pravěku do poloviny 18. století. Praha, Fortuna 1995.
- HARNA, J., FIŠER, R.: Dějiny českých zemí II. Od poloviny 18. století do vzniku České republiky. Praha, Fortuna 1998.
- RADA, I., VANÍČEK, V., ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I.: Dějiny zemí Koruny české I. Od příchodu Slovanů do roku 1740. Praha, Paseka 1993.
- BĚLINA, P., RAK, J., POKORNÝ, J., HALADA, J., MORAVCOVÁ, D., TOMĚŠ, J., HRBEK, J., MAREŠ, P., GRULICH, T., ROČEK, P.,

- ČORNEJ, P.: Dějiny zemí Koruny české II. Od nástupu osvěcenství po naši dobu. Praha, Litomyšl, Paseka 1997.
- ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I., CHARVÁT, P., CHARVÁTOVÁ, K., KEPARTOVÁ, J., KOSTLÁN, A.: Dějiny evropské civilizace I. Praha, Litomyšl, Paseka 1995<sup>2</sup>.
- ČAPEK, V., PÁTEK, J.: Světové dějiny I. Dějiny lidských civilizací od pravěku do poloviny 17. století. Praha, Fortuna 1992<sup>3</sup>.

Pre výskum a analýzu problému som použil 10 rôznych učebnic dejepisu pre stredné školy.

České učebnice dejepisu pre základné a stredné školy môžeme z obsahového hľadiska rozdeliť do troch skupín:

1. Učebnice svetových dejín, v ktorých prevažuje svetová problematika, aj keď sú do nich vsunuté kapitoly o dejinách českých zemí, resp. strednej Európy.
2. Učebnice českých národných dejín, v ktorých nechýba stručná charakteristika a prehľad svetového vývoja.
3. Učebnice dejepisu, v ktorých sú súbežne zobrazené svetové a národné dejiny.

V každej učebnici zo spomínaných skupín som našiel v textoch týkajúcich sa vývoja do roku 1918 slovenskú problematiku, či už v samostatných kapitolách, podkapitolách alebo v osobitných odstavcoch obyčajne pod názvom "Situácia na Slovensku". Od historického medzníka r. 1918 až do súčasnosti v učebniciach českých národných dejín je slovenská problematika viac-menej prítomná, pretože ide o dejiny spoločného štátu - Československej republiky.

Pri skúmaní slovenskej problematiky, historických udalostí a osobností v českých učebniciach dejepisu som postupoval chronologicky od príchodu Slovanov až po rok 1989 alebo 1993.

Toto rozsiahle historické obdobie som rozdelil do 10 tematických celkov.

1. tematický celok - Príchod Slovanov, Samova ríša, Veľká Morava

Ešte pred príchodom Slovanov do strednej Európy nájdeme skúmanú problematiku v českých učebniciach v súvislosti s Rímskou ríšou, jej bojmi proti germánskym kmeňom. Ide o Limes romanus na Dunaji, že na terajšom slovenskom území Rimania vybudovali predsunuté oporné body s vojenskými posádkami, ale bez vymenovania konkrétnych lokalít. Germánsky kmeň Markomanov obsadil územie dnešných českých krajín a Kvádi územie Slovenska. V markomanských vojnách rímske vojsko sa dostalo až k dnešnému Trenčínu /nápís na trenčianskej skale/. Túto zmienku o najstaršej a najznámejšej rímskej písomnej pamiatke na Slovensku nájdeme v dvoch učebniciach - Dějiny lidských civilizací I. díl a Dějiny zemí Koruny české I. díl. Posledne menovaná učebnica okrem toho uvádza rímskeho cisára Marca Aurelia v údolí rieky Hron, "kde rozmýšľal o zriadení nových rímskych provincií." Na tej istej strane nájdeme vetu, že kvádsky kráľ Vanius panoval v časti Čiech, na Morave a na Slovensku.<sup>4</sup>



Príchod Slovanov vykresľujú české učebnice zhodne ako naše. Podobne je to aj so Samovou ríšou. Len niektoré učebnice nespomínajú, že k nej patrilo aj územie juhozápadného Slovenska.<sup>5</sup>

Veľká Morava alebo Veľkomoravská ríša je vo všetkých učebniciach prezentovaná v samostatných kapitolách veľmi podrobne a v prevažnej miere jej zobrazenie a hodnotenie je takmer totožné so slovenským, až na malé rozdiely, najmä v chronologických údajoch. Napríklad vyhnanie Pribinu z Nitry Mojmirom je rôzne a nesprávne datované. Najčastejšie sa uvádzajú roky 830 alebo 833.<sup>6</sup> Všetci autori sa zhodli, že **spojením oboch slovanských kniežactiev vznikla Veľká Morava**. Z vyše desiatky rôznych učebníc, len dve spomínajú vysvätenie prvého kostola v strednej Európe v Nitre bez uvedenia roku 828. Dejiny českých zemí I. díl pripísali vysvätenie pasovskému biskupovi, Dejiny zemí Koruny české I. díl správne uviedli, že to bol salzburský arcibiskup Adalrád, ale uvádzajú roky 821 - 836.<sup>7</sup> Okrem Pribinu české učebnice spomínajú aj jeho syna Kocel'a a jeho sídlo Blatnohrad.

K strediskám Veľkej Moravy autori učebníc priradili Nitru, Bratislavu, Devín, Pobeďim a Zemplín. Autori učebnice Dejiny zemí Koruny české I. díl považujú Nitru za tretie centrum Veľkej Moravy. Všetky české učebnice označujú jej obyvateľov ako Moravanov, ani raz nepoužili pomenovanie Slowieni, bežné na Slovensku. Autori učebníc sa zhodli v názore, že v období Veľkej Moravy české krajiny a Slovensko boli zjednotené, ich obyvateľstvo žilo pod spoločnou vládou a po páde tohto štátneho útvaru ich vývoj išiel samostatne a osobitne.

## 2. tematický celok - Slovensko v Uhorskom štáte až do roku 1526

Všetky učebnice zhodne konštatujú pád Veľkej Moravy v rokoch 906-907, spomínajú bitku pri Bratislave. Formovaniu Uhorského štátu venovali osobitné kapitoly učebnice, v ktorých prevažujú svetové dejiny, resp. dejiny strednej Európy. Dominuje základná myšlienka, že Maďari sa zmocnili celého slovenského teritória v priebehu 11. storočia a **Slovensko sa stalo súčasťou Uhorského štátu** až do konca prvej svetovej vojny, t.j. do vzniku Československej republiky. Zmieňujú sa aj o krátkej epizóde poľského kniežaťa Boleslava Chrabrého, ktorý na začiatku 11. storočia prechodne opätovne spojil Čechy, Moravu a Slovensko pod jednu vládu. Dokumentačne túto problematiku dopĺňajú mapy Uhorského kráľovstva, na ktorých na území Slovenska sú vyznačené niektoré slovenské stredoveké mestá. Najčastejšie je to **Bratislava, Nitra, Košice, Banská Štiavnica, Kremnica, Kežmarok** a iné. Niekoľkokrát nájdeme fotografie Svätoštefanskej koruny a portrét kráľa Štefana I. s pôvodným erbom Uhorska /dvojkřížom/. Učebnica Středověk I uvádza úryvok z Anonymovej kroniky o dobytí Nitry Maďarmi.

Z neskorších udalostí české učebnice spomínajú vpád Mongolov do strednej Európy. Konštatujú, že Slovensko tento vpád nesmierne spustošil, obyvateľstvo zdecimoval a následne do krajiny prišli nemeckí kolonisti. Slovenského čitateľa zaujme skutočnosť, že niektoré učebnice bitku na rieke Slanej v apríli 1241 uvádzajú ako "bitku na rieke Sajó", t.j. po maďarsky.<sup>8</sup> V učebnici Dejiny evropské civilizace I. díl na rozdiel od ostatných nájdeme najpodrobnejšie rozpracovanú

problematiku slovenských stredovekých miest, najmä banských. Spomína sa v nej **ťažba zlata v Kremnici a striebra v Banskej Štiavnici** a ražba zlatých mincí, povestných kremnických dukátov. Okrem toho autori konštatujú, že ťažba zlata na Slovensku predstavovala jednu tretinu ťažby tohto drahého kovu v celej Európe a ťažba striebra jednu štvrtinu. Množstvom vyťaženého striebra sa Uhorsko vyrovnalo českým krajinám. Mesto Košice je charakterizované ako jedno z najväčších uhorských stredovekých miest s počtom obyvateľov vyše 10 tisíc.<sup>9</sup> V učebnici Středověk 2 sa spomínajú slovenské banské mestá v súvislosti s Kutnohorským a Jihlavským právom.

Po vymretí Arpádovcov uhorská, resp. slovenská problematika sa v českých učebniciach opäť objavuje v spojení s Václavom II. a Václavom III. - Ladislavom V. a ich bojom o uhorský trón. Uvádza sa, že českí králi dostali ponuku od uhorských magnátov predovšetkým zo Slovenska **Matúša Čáka Trenčianskeho a Ivana Kysuckého**. Opäť sa objavuje maďarsky písané priezvisko Matúša Čáka - Csák.<sup>10</sup>

Najpodrobnejšie je slovenská problematika tohto obdobia vykreslená v čase husitských spanilých jásd na Slovensko. Všetky učebnice sa zmieňujú o bratrickom hnutí. Najrozsiahlnejšie o tom pojednáva učebnica Středověk 2: "Husiti doteraz najlepšie poznali Slovensko zo spanilých jásd. Vytvorili tu posádky v mestách, na hradoch a v opevnených poľných táboroch. Rozumeli si s obyvateľstvom a nižšou šľachtou, ktorá hovorila po slovensky. Ján Jiskra z Brandýsa obhajoval záujmy Ladislava Pohrobka a jeho matky kráľovnej Alžbety. V rokoch 1447 - 1462 českí bojovníci ovládali väčšinu slovenských hradov /značne nadnesené, poznámka K.F./ V roku 1451 porazil Jiskra vojsko maďarskej /správne má byť uhorskej/ šľachty Jána Huňadyho. Pod kontrolou českých hajtmanov sa ocitli bohaté mestá ako napr. Košice, Levoča, Kežmarok, k hlavným hradom českých bojovníkov patrili Zvolen, Muráň, Spišský hrad, Litava /správne Lietava/, Plaveč a iné. V roku 1453 sa ocitlo územie východného Slovenska pod vládou bratříkov. Viedli ich Peter Axamit z Košova a Ján Talafúz. Až kráľ Matej Korvín zlomil moc husitov na Slovensku a českí bojovníci sa stali jadrom zaslužilého gardového Čierneho pluku."<sup>11</sup>

Nástupom Jaggelovcov na uhorský trón vznikla Česko - Uhorská únia a tak sa **české krajiny a Slovensko opätovne spojili** pod vládou jedného panovníka. Učebnica Dejiny zemí Koruny české I. díl uvádza jednou vetou roľnícke povstanie Juraja Dóžu a banícke povstanie na strednom Slovensku.

## 3. tematický celok - České krajiny a Slovensko v rámci Habsburskej monarchie

V tomto historickom období nájdeme v českých učebniciach najmenej slovenskej problematiky. Slovensko sa spomína len v súvislosti s osmanskými výbojmi a stavovskými povstaniami uhorskej šľachty proti Habsburgovcom. Taký jedinečný historický fenomén akým bol **Thurzovsko-Fuggerovský podnik** na ťažbu, spracovanie a vývoz medi do celej Európy v Banskej Bystrici je uvedený len raz.<sup>12</sup>

Boj Jána Zápoľského s Ferdinandom I. o uhorský trón je znázornený veľmi stručne s tým, že Zápoľského podporovali Turci, ktorí po víťaznej **bitke pri Moháči** sa prvýkrát objavili na slovenskom území v roku 1529. Učebnica Dejiny stře-

dověku a skorého novověku III. díl okrem toho uvádza, že po celom južnom Slovensku sa stavali hrady a pevnosti alebo aspoň strážne veže. Učebnica Novověk I. chybné uvádza dobytíe hlavného mesta Uhorska Budína Turkami v roku 1526. Učebnica Dějiny zemí koruny české I. díl má správný rok vytvorenia Budínskeho pašaliku, ale tiež konštatovanie, že hlavným mestom Uhorska sa stal "Prešpurk".<sup>13</sup>

Učebnica Dějiny středověku a skorého novověku III. díl uvádza dobytíe Filáka-va Turkami v roku 1554, ale mylné kladie rieku Ipel' na východné Slovensko. Učebnice konštatujú rozdelenie Uhorska na tri časti - Slovensko /Habsburgovci/, Sedmohradsko /odbojná uhorská šľachta/ a zvyšok osmanskí Turci. **Južné Slovensko sa na dlhé roky /150 rokov/ stalo hranicou medzi kresťanským a moslimským svetom.**<sup>14</sup>

Zo stavovských povstaní uhorskej šľachty proti Habsburgovcom najviac pozornosti venujú české učebnice povstaniu Gabriela Bethlena a jeho spoločnému postupu s českým stavovským povstaním v rokoch 1618 - 1620. Niektoré učebnice uvádzajú ešte povstanie Štefana Bočkaja a Františka Rákociho. Chýba zmienka o povstaní Imricha Tökölyho, ktorého nazývali aj kuruckým kráľom, ale hlavne konštatovanie, že boje sa odohrávali väčšinou na Slovensku, čo veľmi nepriaznivo poznamenalo jeho hospodársky a spoločenský život na dlhé desaťročia.

Zo slovenských osobností vo všetkých učebniciach dominuje **rektor Pražskej univerzity Ján Jessenius**, v niektorých dokonca ako Ján Jesenský.<sup>21</sup> Všetci autori zdôrazňujú jeho slovenský pôvod. České učebnice hodnotia jeho účasť v stavovskom povstaní, zmieňujú sa o jeho misii do Uhorska za Gabrielom Bethlenom, opisujú jeho tragický koniec, ale len niektoré hovoria o jeho vedeckej, praktickej lekárskej činnosti a o vykonaní prvej verejnej pitvy v strednej Európe v roku 1600.<sup>15</sup>

V jednej učebnici je spomenutý Juraj Jánošík ako typ slovenského ľudového hrdinu. Obdobie vlády osvietenecých panovníkov Márie Terézie a Jozefa II. je v českých učebniciach vykreslené podrobne aj s ich reformami, ale o Uhorsku a Slovensku niet osobitnej zmienky.

#### 4. tematický celok - České a slovenské národné obrodenie a revolučné roky 1848 - 1849

V českom národnom obrodení alebo v utváraní novodobej českej spoločnosti zo slovenských osobností vystupujú predovšetkým **Pavel Jozef Šafárik a Ján Kollár**. Vo všetkých učebniciach, ktoré ich spomínajú, je uvedený ich slovenský pôvod. Najpodrobnejšie sa činnosti a dielu P.J. Šafárika venuje učebnica Dějiny novověku 2. díl 1789 - 1848, v ktorej je jeho biografický medailón.

Jeho hlavné dielo **Slovanské starožitnosti** autori charakterizujú ako prvý pôvodný český vedecký spis, ktorý prekladali do cudzích jazykov. Podrobne je rozobraná aj myšlienka všeslovanskej vzájomnosti, kde dominuje zase Ján Kollár a jeho dielo **Slávy dcéra**.<sup>16</sup> Pokým v ostatných českých učebniciach až do revolúcie v rokoch 1848 - 1849 nie je o vývoji na Slovensku, resp. v Uhorsku už ani zmienka, v učebnici Dějiny novověku 2. díl 1789 - 1848 autori venovali slovenskej

problematike celú kapitolu pod názvom Uhry a Slovensko v dobe utvárania novodobých národov.

Kapitola sa začína heslom L. Štúra "**Naspät' cesta nemožná, napred sa ísť musí!**" Po stručnej charakteristike hlavných spôsobov národnostného útlaku Slovákov, autori vykresľujú činnosť národných buditeľov na prelome 18. a 19. storočia. Podrobne sa venujú pokusu o kodifikáciu slovenského spisovného jazyka A. Bernolákom, vyzdvihujú činnosť a dielo J. Fándlyho a J. Hollého, Slovenského učenného tovaryšstva v Trnave a Evanjelického lýcea v Bratislave na čele s J. Palkovičom aj jeho Katedrou reči a literatúry československej. Pripomínajú, že slovenskí evanjelici bernoláčtinu neprijali a ostali verní blickej češtine.<sup>17</sup>

Túto časť doplňujú portréty A. Bernoláka, J. Kollára, P.J. Šafárika so stručným textom o ich živote a diele. Sú uverejnené aj fotografie Evanjelického lýcea v Bratislave a členov Slovenského učenného tovaryšstva.

Od polovice 30. rokov 19. storočia nastupuje nová generácia do slovenského politicko-spoločenského života na čele s **L. Štúrom**. Zo štúrovcov sú spomenutí **J. M. Hurban, M.M. Hodža, J. Francisci, S. Chalupka**, ďalej Spoločnosť československá, spolok Tatrin, Slovenské národné noviny, ale najmä kodifikácia celonárodného spisovného jazyka na základe stredolovenského nárečia. Kapitulu doplňujú portréty L. Štúra, J.M. Hurbana a M.M. Hodžu o ich živote a diele.

O situácii na Slovensku pred a počas revolučných rokov 1848 - 1849 české učebnice okrem Dějín novověku 3. díl 1848 - 1871 prakticky nič nehovoria okrem niekoľkých viet, že k porážke maďarskej revolúcie prispeli dobrovoľníci z radov Maďarmi utláčaných národov - Slováci, Chorváti, Rumuni. Zhodli sa na tom, že politika národnostného útlaku L. Kossuta proti nemaďarským národom Uhorska viedla k ozbrojenému konfliktu s národným hnutím na Slovensku.<sup>18</sup> Ten istý autor zdôvodňuje "kontrarevolučný" postoj tzv. nehistorických národov v revolúcii 1848 - 1849 snahou Nemcov a Maďarov asimilovať národy, "ktoré nemajú budúcnosť". Považuje za veľkú chybu agresívny nacionalizmus zo strany Nemcov a Maďarov, najmä voči slovanským národom.<sup>19</sup>

Učebnica Dějiny novověku 3. díl venovala problematike revolúcie v Uhorsku a na Slovensku opäť celú kapitolu pod názvom Uhry a **Slovenské národné hnutie v revolúcii**. V stručnom a výstižnom hodnotení tu nájdeme prakticky všetky významné skutočnosti: revolučný pohyb v Honte pod vedením J. Kráľa, vystúpenia a činnosť J.M. Hurbana a L. Štúra, **Žiadosti slovenského národa**, ktoré sú priložené ako historický dokument, odpor maďarských revolučných kruhov voči slovenským národným požiadavkám, zatykač na vedúcich predstaviteľov slovenského národného hnutia L. Štúra, J.M. Hurbana a M.M. Hodžu, ich účasť **na Slovanskom zjazde v Prahe**, stručnú charakteristiku dobrovoľníckych výprav ako aj sklamanie z politiky Viedne po porážke revolúcie v Uhorsku.<sup>20</sup>

#### 5. tematický celok - Slovensko v Rakúsko-Uhorsku až do roku 1918

O tomto historickom období, ktoré najmä po rakúsko-uhorskom vyrovaní, znamenalo v dejinách Slovenska jedno z najťažších a hrozilo likvidáciou sloven-

ského národa, české učebnice dejepisu píšú veľmi stručne a všeobecne - takmer bez konkrétnych udalostí, faktov a osobností. Výnimku predstavuje učebnica Dějiny novověku 3. díl 1848-1871, učebnica Dějiny nové doby 1850- 1993 a Dějepis 1. díl V době páry a elektriny: Od pokusu o české vyrovnání k získání samostatnosti.<sup>21</sup>

Dějiny novověku 3. díl 1848-1871 majú opäť samostatnú kapitolu o vývoji na Slovensku /Uhorsko po porážke revolúcie/. Venuje sa hospodárskemu, politickému a kultúrnemu vývoju na Slovensku v 50. a 60. rokoch 19. storočia. Okrem sociálnej skladby slovenskej spoločnosti je tu podrobne vykreslený rozmach slovenského národného hnutia v 60. rokoch aj s jeho rozdelením na Starú a Novú školu s **J.M. Hurbanom, J. Franciscim, Š.M. Daxnerom** na jednej a **J. Palárikom** na druhej strane. Ťažisko kapitoly však tvorí Memorandum zhromaždenie a jeho programový dokument Memorandum národa slovenského a **založenie Matice slovenskej na čele so Š. Moyzesom a K. Kuzmánym**. Z kultúrnych činiteľov sú uvedení A. Sládkovič, J. Král, S. Chalupka, J. Botto, J. Kalinčiak, z maliarov P. Bohúň, J.B. Klemens, z hudobníkov J.L. Bella. Učebnica publikuje fotografiu Š. Moyzesa s krátkou charakteristikou jeho činnosti, Pešťbudínske vedomosti a budovu Matice slovenskej. V námete do diskusie pre náročnejších študentov sú tu prezentované názory L. Štúra a K.H. Borovského na zavedenie slovenského spisovného jazyka.<sup>22</sup>

V samostatnej učebnici dejepisu pre základné školy Dějiny nové doby 1850-1993 sa píše podrobnejšie o slovenskej problematike v 60. a 70. rokoch 19. storočia v odstavci pod názvom "**Spolupráce Čechů a Slováků**". Autorka konštatuje, že došlo k rastu slovenského národného uvedomenia. Maticu slovenskú považuje za centrum vydávania slovenských kníh a šírenia slovenskej kultúry. Uvádza však chybný rok jej založenia 1862.

Spomína aj otvorenie troch slovenských gymnázií ako základ pre výchovu slovenskej inteligencie. Po roku 1867 začala maďarská /správne uhorská/ vláda realizovať silný maďarizačný útlak. Činnosť MS bola zakázaná, gymnáziá zrušené. Slovenská inteligencia hľadala za tejto situácie podporu pre svoje národné úsilie v českých krajinách. Upevnili sa kultúrne a postupne aj politické väzby medzi Čechmi a Slovákmi.<sup>23</sup>

Učebnica V době páry a elektriny venuje slovenskej problematike druhej polovice 19. storočia a začiatku 20. storočia až do roku 1918 tri strany textu. Charakterizuje Novú a Starú školu, maďarizáciu za vlády Kolomana Tiszu, spomína zastavenie činnosti Matice slovenskej a zrušenie troch slovenských gymnázií a priamo prechádza na začiatok 20. storočia, v ktorom nastupuje nová slovenská generácia politikov. Uvádza **hlasistov V. Šrobára a P. Blahu**, založenie Slovenskej ľudovej strany na čele s **A. Hlinkom**. Publikuje portrét A. Hlinku s krátkym životopisným medailónom. Ani jedna česká učebnica, ktoré som mal k dispozícii, nespomína takú významnú udalosť, akou bol masaker v Černoveji.

## 6. tematický celok - Československá republika 1918 - 1939

Vo všetkých českých učebniciach dejepisu nájdeme najviac slovenskej problematiky, historických faktov, udalostí a slovenských osobností práve k tomuto obdobiu. Zo slovenských osobností jednoznačne dominujú **M.R. Štefánik, V. Šro-**

**bár, A. Hlinka a M. Hodža**. Okrem zdôraznenia politickej, hospodárskej a kultúrno - spoločenskej situácie a pomerov na Slovensku prioritnou témou všetkých učebníc je otázka vzťahu Čechov a Slovákov, štátoprávne usporiadanie, teória československého národa, inými slovami tzv. slovenská otázka.

Všetky učebnice dejepisu vyzdvihujú úlohu a činnosť gen. M.R. Štefánika v československom zahraničnom odboji, najmä skutočnosť, že **otvoril T.G. Masarykovi a E. Benešovi cestu do najvyšších politických kruhov dohodových štátov Francúzska a Talianska**. Mnohé publikujú jeho portréty alebo skupinové fotografie, biografické údaje a zásluhy o vznik československého štátu. Ale len niektoré ho označujú za organizátora čs. zahraničných vojenských jednotiek - légii.<sup>24</sup> Chýbajú aj jeho zahraničné cesty do USA, Japonska, ale predovšetkým jeho misia u čs. légii v Rusku.

Označujú ho za stúpenca a propagátora myšlienky jednotného československého národa. Kladú ho až na tretie miesto za Masaryka a Beneša v jeho prínose pre odboj a vznik nového štátu, kým na Slovensku jednoznačne vystupuje hneď za T. G. Masarykom. Okrem životopisných portrétov, nenájdeme v českých učebniciach osobitnú zmienku o okolnostiach jeho tragickej smrti a o funkcii ministra čs. vlády.

**Pittsburská dohoda** je spomínaná vo všetkých učebniciach, v mnohých je uverejnený jej text aj s podpismi alebo faksimile tohto dokumentu, ale len jedna učebnica hovorí aj o **Clevelandskej dohode**.<sup>25</sup> Z domácich slovenských udalostí akcií je na poprednom mieste **1. máj 1918 v Liptovskom Mikuláši** a aktivity **V. Šrobára**.

Vo všetkých učebniciach sú vymenované vzbury vojakov v Boke kotorskej a Rumburku, ale len v niektorých je zmienka o **vzbure slovenských vojakov v Krajujevaci**.<sup>26</sup> Zo slovenskej problematiky sa ďalej uvádza zasadnutie Slovenskej národnej rady 30. októbra 1918 v Turčianskom Sv. Martine a **Deklarácia slovenského národa**. Vo všetkých učebniciach je uverejnené jej faksimile a mnohé citujú jej text, osobitne prvé dva body: "Slovenský národ je čiastka rečove a kultúrno-historicky jednotného československého národa" a "Pre tento národ žiadame i my neobmedzené sebaurčovací právo na základe úplnej neodvislosti."

Zo slovenských osobností pri začiatkoch nového štátu /1918-1920/ sú najviac v popredí **V. Šrobár a A. Hlinka**. V. Šrobár všade figuruje ako muž 28. októbra a ako minister s plnou mocou pre Slovensko. Sú uverejnené jeho portréty a stručný životopis. Učebnice prinášajú aj portrét A. Hlinku, biografické údaje, kvitujú jeho zásluhy o vznik Československej republiky na zasadnutiach SNR v máji a októbri 1918, ale zároveň pripomínajú založenie Slovenskej ľudovej strany a jeho snahu vybojovať pre Slovensko autonómiu na základe Pittsburskej dohody.

Z kritických rokov 1918-1920, keď sa formovala čs. štátnosť, učebnice zdôrazňujú skutočnosť, že **Slovensko bolo potrebné vybojovať** od maďarských vojsk. Zásluhu na tom oprávnene pripisujú čs. legionárom, českým dobrovoľníkom a Sokolom. Nechýba ani fakt o vytvorení Slovenskej republiky rád, ani jej hodnotenie, ako posledného zúfaleho pokusu Maďarska udržať Slovensko, ani v jednej učeb-

nici nenájdeme vetu, že na čele tohto pofidérneho pokusu stál český komunista A. Janoušek a z jeho vedúcich funkcionárov nebol nikto slovenského pôvodu.

Z prvého desaťročia Československa prevláda v učebniciach hospodárska charakteristika a politická štruktúra nového štátu. Učebnice konštatujú, že Slovensko a Podkarpatská Rus boli menej hospodársky vyspelé a zaostávali za českými krajinami aj po sociálnej, spoločenskej a kultúrnej stránke. Nikde však nenájdeme zmienku, že Slovensko vstupovalo do Československej republiky ako najvyspelejšia časť Uhorska. Učebnice oceňujú pomoc českej inteligencie Slovensku pri vybudovaní školstva, kultúry, zdravotníctva, legislatívy, administratívy ap. a zdôrazňujú najmä **výchovu slovenskej inteligencie**.

Zhodne tvrdia, že od parlamentných volieb v roku 1925 bola **HSLŠ najsilnejšou politickou stranou** na Slovensku, ktorá sa usilovala o autonómiu na základe Pittsburskej dohody. Nechýbajú ani zmienky o účasti Ľudákov vo vláde v rokoch 1927-1928, z ktorej vystúpili v dôsledku "Tukovej aféry". Odbúranie priemyslu na Slovensku, ktoré zvyšovalo nezamestnanosť a vystaňovalctvo, podnecovalo sociálne a politické nepokoje a nespokojnosť slovenského obyvateľstva, čo využívali KSČ a HSLŠ, niektoré učebnice nazvali "likvidáciou niektorých podnikov".<sup>27</sup> /Išlo o zánik okolo 600 priemyselných a výrobných podnikov na Slovensku - poznámka K.F./.

Charakteristika 30. rokov prvej ČSR začína vo väčšine učebníc svetovou hospodárskou krízou. Pri jej priebehu a dôsledkoch v ČSR učebnice neuvádzajú, že hospodárska kríza najťažšie postihla práve Slovensko, Podkarpatskú Rus a Sudety. Aj toto bola jedna z hlavných príčin nespokojnosti a separatických nálad v týchto oblastiach. Učebnice neuvádzajú už dnes overenú skutočnosť, že české vládnúce politické a hospodárske kruhy, nech to znie akokoľvek marxisticky, presúvali dôsledky krízy na tieto tzv. okrajové územia štátu, nedomyšľiac následky takejto politiky.

Z udalostí zo začiatku 30. rokov v slovenskej problematike učebnice vyzdvihujú **Pribinove slávnosti v Nitre v roku 1933**. Zhodne to interpretujú ako ich zneužitie /A. Hlinkom a Ľudákmi/ na manifestáciu protičeských a separatistických nálad, čo nezodpovedá historickej pravde. Je pozoruhodné, že učebnice charakterizujú situáciu na Slovensku ako "Neklidné Slovensko"<sup>28</sup>, z dôvodov stupňujúcich sa snáh Slovenska o autonómiu a vyriešenie tzv. slovenskej otázky, postavenia slovenského národa v Republike. Autori takýchto informácií zhodne konštatujú, že na troskách Rakúska-Uhorska vznikol národný štát Čechov a Slovákov. Ale Čechov bolo v novej republike len 46% a **nutne potrebovali Slovákov**, aby fiktívny československý štátotvorný národ predstavoval 60% obyvateľstva.

V Uhorsku Slovákom hrozil národný zánik, ich záchranu priniesla **Československá republika**. To, že sú Slováci svojbytným národom, bolo už jasné v 20. rokoch, ale česká strana to bohužiaľ, nevedela rozpoznať a ani štátoprávne vyjadriť.<sup>29</sup>

Autonómia, o ktorú sa HSLŠ a A. Hlinka usilovali, sa z českej strany pocítovala ako oslabenie republiky, ktoré by mohli využiť jej zahraniční nepriatelia. Učeb-

nice ako by vytýkali, že HSLŠ si si to nechcela uvedomiť a robila vlastnú slovenskú politiku. Iným Slovákom, sociálnym demokratom a agrárnikom išlo o to, aby sa Slováci podieľali na správe štátu. Najvýznamnejším z nich bol **M. Hodža**, ktorý sa stal predsedom československej vlády.<sup>30</sup> Učebnice konštatujú, že prvá republika nedokázala dať svojim národom všetko, čo chceli a čo potrebovali. **Nepanoval však v nej národnostný útlak**.<sup>31</sup>

V období tzv. druhej Československej republiky od 6. októbra 1938 do 14. marca 1939 dominujú v učebniciach štyri významné historické udalosti týkajúce sa Slovenska: vyhlásenie autonómie, Viedenská arbitráž, voľby do Slovenského snemu a český vojenský zásah na Slovensku. Z aktov autonómnej vlády učebnice spomínajú len zastavenie činnosti KSČ na Slovensku /v niektorých je nesprávne zákaz/<sup>32</sup> 9. októbra 1938 a neskôršie aj sociálnodemokratickej strany, čo zhodne označujú za začiatok totality.

Pomerne značnú pozornosť autori venovali výsledkom **Viedenskej arbitráže**. Všetky učebnice prinášajú mapy okýpteného Česko-Slovenska, ako aj čísla o slovenskom obyvateľstve, ktoré sa ocitlo pod krutým národnostným útlakom v horthyovskom Maďarsku.

Voľby do Slovenského snemu 18. decembra 1938 niektoré učebnice charakterizujú už ako prvé totalitné voľby v histórii Česko-Slovenskej republiky.<sup>33</sup> Oveľa podrobnejšie je prezentovaný český policajný a vojenský zásah na Slovensku v dňoch 9.-10.marca 1939. Autori to predstavujú ako posledný pokus českej strany na záchranu česko-slovenského štátu. Niektoré učebnice uvádzajú fakt, že sa na Slovensku tento zásah považoval za zásah českej strany proti autonómii Slovenska.<sup>34</sup>

7. tematický celok - Prvá Slovenská republika 1939 - 1945, zahraničný a domáci odboj, Slovenské národné povstanie, obnovenie čs. štátnosti v roku 1945

Väčšina učebníc venuje týmto historickým javom osobitné kapitoly alebo podkapitoly, napr. Vývoj na Slovensku<sup>35</sup>, Slovenské národné povstanie,<sup>36</sup> Slovenská republika - satelit tretej ríše<sup>37</sup> atď. V týchto pasážach je ale aj najviac faktografických chýb, pochybných hodnotení a absentujú podľa môjho názoru niektoré ďalšie významné udalosti a fakty.

Potešiteľné je, že autori už neuvádzajú predchádzajúce stereotypy o **vine Slovákov na rozbití ČSR**, ale objektívne konštatujú, že slovenská politická reprezentácia na čele s J. Tisom a K. Sidorom dostala od nacistov **jasné ultimátum**: vyhlásiť samostatnosť alebo riskovať rozdelenie národa a krajiny na tri časti a **okupáciu predovšetkým horthyovským Maďarskom**. Časť z nich uznáva, "že vznik Slovenskej republiky bol tým menším zlom pre slovenský národ."<sup>38</sup>

Politický systém a režim v Slovenskej republike označujú za fašistický a totalitný. /Už len zriedkavo sa vyskytuje termín "klérofašizmus", ktorý podľa popredného slovenského historika E. Liptáka slúžil na kompromitáciu katolíckej cirkvi.<sup>39</sup> Oprávnené vyčítajú Ľudáckemu režimu všetky chyby, nedostatky a zločiny: nasto-

lenie totalitného režimu, účasť na vojne proti Poľsku a Sovietskemu zväzu, diskrimináciu židovského obyvateľstva a jeho deportácie do nacistických vyhladzovacích táborov. Väčšina autorov učebníc uznáva hospodársku prosperitu Slovenskej republiky, ale zdôvodňuje ju výlučne vojnovou konjunktúrou a zbrojárskym priemyslom.

Z osobností histórie Slovenskej republiky prirodzene najčastejšie sa uvádza prezident **J. Tiso**, potom **V. Tuka** a **A. Mach**. Len niektorí autori rozlišujú v ľudáckom politickom tábore dve krídla, konzervatívne /umiernené/ na čele s **J. Tisom** a radikálne /pronacistické/ na čele **V. Tukom** a **A. Machom**, ktorých podporovala **Hlinkova garda**.<sup>40</sup> Ale aj oni sa vyhli konštatovaniu, že práve **umiernené krídlo zabránilo radikálom** na Slovensku zaviesť režim úplne v duchu nemeckého národného socializmu. Prezident **J. Tiso** je vykreslený ako činiteľ zastávajúci politiku "**menšieho zla**" alebo dokonca predstaviteľ, ktorý sa v slovenskej spoločnosti dlho tešil popularite u väčšiny obyvateľstva. Postupne sa dostal do značnej závislosti od **Nemecka** a sľuboval mu vernosť ešte v máji 1945.<sup>41</sup>

V česko-slovenskom zahraničnom odboji zo slovenských osobností na prvých miestach figurujú **Jozef /Josef/ Gabčík, gen. R. Viest** a **politici Š. Osuský a M. Hodža**. Tento najmä v súvislosti s rozpormi s **E. Benešom** práve o postavení Slovenska v obnovenej republike a spomína sa aj **Slovenská národná rada** založená **M. Hodžom** vo Francúzsku.

V pasážach o čs. zahraničných jednotkách z kontextu vždy vyplýva, že sa skladali z **Čechov** a **Slovákov**. **Slovenskí vojaci**, ktorí prešli na stranu **Červenej armády /Melitopol/** alebo na stranu **sovietskych partizánov /kpt. J. Nálepka/** sú uvedení v každej učebnici. Jedna z nich uverejňuje aj fotografiu najúspešnejšieho slovenského letca na **Západe O. Smika**.<sup>42</sup>

Domáci odboj na Slovensku rozdeľujú len na **komunistický** a **nekomunistický**, t.j. občianskodemokratický. Existoval aj tretí **sociálnodemokratický**. **Komunistický odboj** charakterizujú ako orientovaný na **stalinský Sovietsky zväz**, ktorého hlavným programom bolo **sovietske Slovensko** a jeho pripojenie k **ZSSR**. **Zdôrazňujú**, že programom **nekomunistického odboja** bolo **obnovenie Československej republiky**. Z odbojových zoskupení vymenúvajú skupiny **Flóra, Justícia, Obrana národa** na Slovensku, **Demec** a niektoré iné. Z osobností odboja predovšetkým **V. Šrobára** a **signatárov Vianočnej dohody**.

**Vznik ilegálnej Slovenskej národnej rady** a prijatie programového dokumentu **Vianočnej dohody** všetci autori považujú za rozhodujúci medzník vo vývoji slovenského hnutia odporu v príprave na **celonárodné ozbrojené povstanie** proti **fašizmu**. S tým súvisí aj vznik **Vojenského ústredia SNR na čele s pplk. J. Golianom**. Príchod **partizánskych organizátorských skupín** zo **ZSSR** v lete 1944 znamenal **rozpútanie partizánskej vojny** na východnom a potom aj na strednom Slovensku." **Partizánske akcie** a **teror voči nemeckému civilnému obyvateľstvu** zo strany najmä **sovietskych partizánov**, viedol k **predčasnému vojenskému zásahu nacistických jednotiek** proti Slovensku, čo **bezprostredne znamenalo vypuknutie Slovenského národného povstania** v jeho **nevýhodnej obrannej variante**.<sup>43</sup> **Prakticky len**

**jedna učebnica konštatuje, že partizánske akcie vyprovokovali nemecký vojenský zásah a okupáciu Slovenska**.<sup>44</sup>

Známe skutočnosti okolo Slovenského národného povstania nájdeme v každej učebnici. **Banská Bystrica-hlavné mesto** obnovenej Československej republiky, **dvojmesačná obrana slobodného povstaleckého územia**, najznámejšie **bojiská, povstalecké letiská Tri Duby a Zolná**, **internacionálna účasť s dôrazom na českých vlastencov, vojakov, dôstojníkov a letcov, pomoc povstalcov, ústup a boj v horách, fašistický teror a represálie, oslobodzovacie boje, ťažké boje na Dukle, pri Liptovskom Mikuláši, o Polom** atď.

Z osobností sú uvádzaní predovšetkým povstaleckí velitelia **generáli J. Golian** a **R. Viest**, ich **tragédia, V. Šrobár** a **K. Šmidke**, **sovietski partizánski velitelia**, ale tiež **pplk. V. Příkryl**, veliteľ 2. čs. paradasantnej brigády a **F. Fajtl**, veliteľ 1. čs. samostatného stíhacieho pluku. Význam Slovenského národného povstania podľa učebníc možno zhrnúť do troch bodov: **Vyhlásenie a obnovenie Československej republiky** na povstaleckom území, jedno z **najväčších antifašistických ozbrojených vystúpení** v Európe, **Slovensko** na správnej strane - **na strane antifašistickej koalície**. Tomuto hodnoteniu aj zodpovedá **bohatý obrazový, dokumentačný a iný materiál**. **Fotografie odbojárov, povstaleckých veliteľov, zábery z bojov, mapy, dokumenty, /napr. Deklarácia Slovenskej národnej rady s úryvkom o obnovení Československej republiky/, životopisné medailóny J. Goliana a R. Viesta, vypálené povstalecké obce, miesta masového teroru, pomníky a pamätníky** atď.

Už v úvode tohto tematického celku som spomenul, že pri interpretácii tohto obdobia je najviac **faktografických chýb, nepresností, nesprávnych alebo podľa mňa tendenčných hodnotení**.

Najviac **nepresností a chýb** je podľa nášho názoru v učebnici **Dějiny nové doby 1850-1993**. Autorka venovala slovenskej problematike osobitnú kapitolu pod názvom **Vývoj na Slovensku v rokoch 1939 - 1945**. Slovenské územie nebolo do vypuknutia **SNP** **kontrolované nemeckým vojskom** s výnimkou tzv. **ochrannej zóny /Schutzzone/** na **Záhori**, **predstaviteľ nemeckej národnostnej skupiny F. Karmazin** **nebol rozhodujúcou osobnosťou** vo vláde a ani **nebol miestodržiteľom Hitlera** na Slovensku, **ilegálna Slovenská národná rada nevznikla na Vianoce** v roku 1943, ale už v **septembri 1943, I. Horváth** **nebol signatárom Vianočnej dohody**, **slovenskí komunisti nemali priame spojenie s Moskvou /veď ilegálna SNR a Vojenské ústredie muselo vyslať do Moskvy dve delegácie, aby sa spojenie nadviazalo/, gen. R. Viest** **neriadiť povstalecké akcie ešte pred SNP, /na povstalecké územie priletel z Moskvy 7. októbra 1944, keď už bežal siedmy týždeň ozbrojeného otvoreného boja/**. Autorka **SNP nazýva slovenským povstaním /dobré, že nepoužila termín "bansko-bystrické povstanie" ako s obľubou hovoril E. Beneš/**. Podľa môjho názoru **najzávažnejšou jej chybou je skutočnosť, že vôbec nespomenula program SNP, t.j. obnovenie Československej republiky!** V bojoch o **Karpaty** uvádza **70 tisíc padlých československých vojakov /sovietske straty nespomína/**. **Vstup Červenej armády na naše územie kladie na koniec novembra 1944**. V **oslobodzovacích bojoch na Slovensku jej chýba rumunská armáda**. V učebnici **nenájdeme ani**

slovo o význame SNP pre spoločný štát Čechov a Slovákov, dokonca ignoruje aj účasť Čechov v povstaleckých bojoch na Slovensku.<sup>45</sup>

Učebnica Dějiny českých zemí II. díl<sup>46</sup> tvrdí, že na Slovensku v rokoch 1939-1945 sa vytvorila zvláštna forma fašizmu "klérofašizmus". Autori nepresne uvádzajú, že na Kryme prešlo na stranu Červenej armády vyše 3 tisíc slovenských vojakov /bolo to pri Melitopoli/. Na Kryme a v odesských katakombách bojovalo do tristo slovenských vojakov, ktorí prešli na stranu sovietskych partizánov.

Medzi členmi ilegálnej SNR autori uviedli aj V. Šrobára, i keď je všeobecne známe, že do tohto orgánu nepribrali práve V. Šrobára pre jeho čechoslovakizmus.<sup>47</sup> V duchu bývalých deformácií marxisticko-leninskej historiografie o odboji a SNP autori napísali, že rozhodujúcou silou povstaleckej akcie boli partizáni.

"**Povstanie vyhlásili a začali vojaci.** V oficiálnej historiografii minulého obdobia sa 40 rokov stereotypne opakovalo, že povstalecké akcie začali partizáni, revolučné národné výbory a ilegálna komunistická strana. Táto téza bola **jedným z hlavných článkov reťaze deformovaných dejín SNP.**"<sup>48</sup> Je pravda, že nemecké jednotky proti SNP zasiahli z Poľska a Maďarska, ale prvé a hlavné sily išli z Proktorátu, o tom autori nepíšu.<sup>49</sup>

Autori učebnice Dějiny zemí Koruny české II. díl<sup>50</sup> uviedli, že Slovenská republika mala "klérofašistický" charakter. Mylne napísali, že všetci Česi boli prepustení z práce a vystávaní zo Slovenska /na Slovensku žilo v rokoch 1939-1945 vyše 31 tisíc Čechov/. Tvrdia ďalej, že na Slovensku boli nepriaznivé podmienky pre odboj, pričom je známe, že v nijakej inej satelitnej krajine režim nebol taký "benevolentný" voči svojim odporcom ako na Slovensku. Potvrďuje to aj známy český odbojár V. Žikeš vo svojej knihe Slovenské povstání bez mytů a legend.<sup>51</sup> Aj v tejto, /ale aj v iných učebniciach/ nájdeme tvrdenie, že Slovensko bolo jediným spojencom Hitlera vo vojne proti Poľsku. Tu vyvstáva otázka, čím bola protipol'ská intervencia stalinského Sovietskeho zväzu. Podobne je to aj s tvrdením, že na Východnom fronte bojovalo vyše 50 tisíc slovenských vojakov.<sup>52</sup> Išlo o dve neúplné divízie v sile 15 tisíc mužov, ktoré pre nespoľahlivosť a malú bojaschopnosť museli byť stiahnuté do Rumunska a Talianska.

Slovenská problematika z rokov druhej svetovej vojny je najobsiahlejšie a najobjektívnejšie spracovaná v učebnici **Druhá svetová válka a československý odboj.**<sup>53</sup>

8. tematický celok - Slovensko v rokoch 1945 - 1948 až do obrodného procesu v 60. rokoch

Vo všetkých učebniciach je prezentovaný **Košický vládny program** a jeho šiesty bod - **rovnoprávne postavenie slovenského národa** s českým. Ich autori však vôbec nespomínajú následné tri pražské dohody, ktorými sa okliešnila právomoc slovenských národných orgánov. K tomuto sa dostávajú až v roku 1960, keď A. Novotný zrušil Zbor povereníkov SNR. Z udalostí na Slovensku dominujú **vol'by z mája 1946** s konštatovaním, že **na Slovensku nevolili komunistov, ale Demokratickú stranu**, ktorá získala až 62% všetkých hlasov. Jesenná politická kríza

na Slovensku v roku 1947 je uvedená ako predohra k februáru 1948. Tu už podľa učebníc G. Husák na rozdiel od SNP vystupuje v negatívnom svetle. Učebnice sa zmieňujú o demisii slovenských ministrov za DS vo februári 1948.

Z udalostí 50. rokov je uvedená **poprava V. Clementisa** ako člena protištátneho sprisahaneckého centra. V evidencii a hodnotení komunistami inscenovaných procesov v Československu vo väčšine učebníc chýba proces **s tzv. buržoáznymi nacionalistami** na čele s G. Husákom a L. Novomeským.<sup>54</sup>

Proti kolektivizácii poľnohospodárstva podľa českých autorov najviac a najostrejšie vystupovali roľníci na východnom Slovensku. Socialistická industrializácia Slovenska sa hodnotí v podstate negatívne /veľká energetická náročnosť, nedostatočná surovinová základňa, zničené životné prostredie, vybudovanie zbrojárskeho priemyslu atď./ Pri hodnotení tohto fenoménu chýba v učebniciach konštatovanie, že vtedajšia vedúca komunistická garnitúra si myslela, že priemyselným Slovenska vyrovná jeho úroveň s českými krajinami, a tak vyrieši aj tzv. slovenskú otázku.

9. tematický celok - Obrodný proces a normalizácia

Autori všetkých učebníc dejepisu sa vzáčne zhodli na tom, že obrodný proces v Československu sa začal v roku 1967 a naštartoval ho zjazd československých spisovateľov v júni toho istého roka. Potom popisujú **nástup A. Dubčeka** do funkcie prvého tajomníka ÚV KSČ v januári 1968. S takýmto tvrdením nemožno súhlasiť, pretože podľa môjho názoru, obrodný proces v Československu má svoj **začiatok v rokoch 1963-1964.** Už v roku 1963 A. Dubček vymenil českého stalinistu K. Bacílka vo funkcii prvého tajomníka ÚV KSS, z funkcií boli odvolaní ďalší predstavitelia stalinského socializmu a tvrdí dogmatici V. Široký a J. Ďuriš. Začalo sa **hnutie za rehabilitáciu tzv. buržoázných nacionalistov** G. Husáka, V. Clementisa, L. Novomeského a iných. Rozpútala sa účinná kampaň za **nové hodnotenie protifašistického odboja a SNP**, a za rehabilitáciu jeho účastníkov.<sup>55</sup> Časopis **Kultúrny život**, ktorý stál v centre tohto úsilia, aj v Čechách zaznamenal veľkú popularitu a dopyt.

V súvislosti s obrodným procesom, ktorý vlastne začal na Slovensku a iniciovali ho slovenskí politickí, spoločenskí a kultúrni činitelia, sa nesprávne používa z medzinárodnej politiky prevzatý termín "Pražská jar". Správne by sa mal používať výraz **"Česko-slovenská jar!"**

Nemôžem súhlasiť ani s názorom, že pokiaľ Čechom išlo o demokratizáciu spoločenského života, Slováci dali prednosť federalizácii štátu. Bez demokratizácie by totiž nebola možná ani federalizácia, riešenie tzv. slovenskej otázky, ktorá traumatizovala oba národy a zákonite sa objavila aj v obrodnom procese.

V súvislosti s dokumentom Dvetisíc slov niektoré učebnice uvádzajú, že ich uverejnili len v českých periodikách /Literárne listy, Reportér, Mladá fronta dnes/, čo nie je pravda. Tento dokument publikovali aj **slovenské noviny - Smena.**

Zo slovenských osobností obrodného procesu jednoznačne dominuje A. Dubček. Každá učebnica uverejňuje niekoľko jeho fotografií, dokonca karikatúry M. Haďáka z Literárnych listov.<sup>56</sup>

V učebnici Dějiny 20. století je uverejnená fotografia z 21. augusta 1968 v Bratislave pred budovou Univerzity Komenského, kde sovietski okupanti zavraždili troch ľudí. Na fotografii stojí muž s odhalenou hrudou pred hlavňou sovietskeho tanku. Túto fotografiu urobil L. Bielik a obletela v roku 1968 doslova celý svet. Patri k sto najznámejším a najlepším fotografiám 20. storočia. Učebnica ju uvádza na strane 158, ale s popiskou "Lidové povstání v Budapešti-říjen 1956"!!!

Od augusta 1968 a v rokoch tzv. normalizácie zo slovenských osobností sú v učebniciach najčastejšie uvádzaní G. Husák, V. Biľak a J. Lenárt vyslovene v negatívnom svetle, čo si za svoju činnosť úplne zasluhujú. V. Biľak vystupuje navyše aj ako signatár pozývacieho listu na ozbrojený zásah v Československu. S ich negatívnym hodnotením naprosto súhlasím, ale ďalší normalizátori A. Indra, A. Kapek D. Kolder, O. Švestka, J. Hoffmann, M. Fojtík, L. Štrougal, M. Jakeš a iní vyznievajú oveľa miernejšie, v čom vidím nevyváženosť a neobjektívnosť niektorých učebníc.

#### 10. tematický celok - "Nežná revolúcia" a rozdelenie Českej a slovenskej federatívnej republiky

Je pochopiteľné a prirodzené, že české učebnice dejepisu venujú najväčšiu pozornosť v súvislosti s odbojom a odporom voči komunistickej totalite problematike v českých krajinách, kde disidentské hnutie bolo neporovnateľne silnejšie ako na Slovensku. Tu sa konalo aj nepomerne viac rôznych protikomunistických akcií. Beriem to ako objektívny fakt a skutočnosť.

Z udalostí na Slovensku je spomenutá **sviečková demonštrácia v Bratislave v marci 1988** /aj to len v jednej učebnici/.<sup>57</sup> Učebnice všeobecne hovoria len o **odpore príslušníkov a kňazov katolíckej cirkvi**. Po novembri 1989 sa uvádza vznik Verejnosti proti násiliu a jej vedúce osobnosti ako J. Budaj, M. Kňažko a F. Gál. Opätovne dominuje **A. Dubček** ako predseda Federálneho zhromaždenia.

Okrem ekonomickej transformácie, učebnice považujú za najzávažnejší problém štátoprávne usporiadanie republiky. Po "pomlčkovej vojne" o nový názov štátu voľby v roku 1992 rozhodli o osude Česko-Slovenska. Uvádza sa v tejto súvislosti dohoda medzi ODS a HZDS o "demontáži štátu."<sup>58</sup>

Rozdelenie štátu na dve republiky Českú a Slovenskú vidí väčšina českých učebníc dejepisu len a len v úsilí Slovákov o samostatnosť a nezávislosť, s čím nemožno celkom súhlasiť. **Všetky však zdôrazňujú pokojný rozchod - po vzájomnej dohode.**

#### Poznámky:

1. České dějiny II. díl od roku 1792 mal napísať R. Kvaček, ale doteraz nevyšli.
2. Druhý diel nebol k dispozícii.

3. Detto.

4. ČAPEK, V., PÁTEK, J.: Světové dějiny I. Dějiny lidských civilizací od pravěku do poloviny 17. století. Praha, Fortuna 1992, s. 39.

RADA, I., VANÍČEK, V., ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I.: Dějiny zemí Koruny české I. Praha, Paseka 1993, s.16.

5. VANÍČEK, V., HROCHOVÁ, V., SMETÁNKA, Z.: Historie I Středověk. Praha, Scientia, s.r.o., 1995, s.35.

6. Autori učebnice Dějiny zemí Koruny české I. díl Mojžírov útok na Pribinu datují do 30. roků, Dějiny evropské civilizace I.díl do roku 833, učebnica Dějiny lidských civilizací I. díl k roku 830, učebnica Dějiny českých zemí I. díl zase do roků 833-836.

RADA, I., VANÍČEK, V., ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I. : Dějiny zemí Koruny české I., c.d., s. 28.

ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I., CHARVÁT, P., CHARVÁTOVÁ, K., KEPARTOVÁ, J., KOSTLÁN, A.: Dějiny evropské civilizace I. Praha, Litomyšl, Paseka 1995, s. 98.

ČAPEK, V., PÁTEK, J.: Světové dějiny I. Dějiny lidských civilizací..., c.d., s.83.

HARNA, J., FIŠER, R.: Dějiny českých zemí I. Od pravěku do poloviny 18. století. Praha, Fortuna 1995, s. 33.

7. HARNA, J., FIŠER, R.: c.d., s. 33,

RADA, I., VANÍČEK, V., ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I.: Dějiny zemí Koruny české., c.d., s. 28.

8. ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I., CHARVÁT, P., CHARVÁTOVÁ, K., KEPARTOVÁ, J., KOSTLÁN, A.: Dějiny evropské civilizace I. díl, c.d., s. 205

9. TAMŽE, s. 254, 256.

10.RADA, I., VANÍČEK, V., ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I.: Dějiny zemí Koruny české, I. díl, c.d., s. 91.

11.VANÍČEK, V., HROCHOVÁ, V., SMETÁNKA, Z.: Historie 2 Středověk, Praha, Scientia, s.r.o., 1994, s. 90.

12.BENEŠ, Z., PETRÁŇ, J.: České dějiny, I. díl, c.d., s. 147.

13.RADA, I., VANÍČEK, V., ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I.: Dějiny zemí Koruny české, I. díl, c.d., s. 217.

14.ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I., CHARVÁT, P., CHARVÁTOVÁ,K., KEPARTOVÁ, J., KOSTLÁN, A.: Dějiny evropské civilizace, I. díl, c.d., s. 339.

15.BENEŠ, Z., PETRÁŇ, J.: České dějiny, I. díl, c.d., s. 179.

16.ČAPEK, V., GOMBÁR, E., KOVAŘÍKOVÁ, J., URBAN, O.,URBAN, Z.: Dějiny novověku, 2. díl. Právo být člověkem - cesta k občanské společnosti 1789 - 1848. Praha, Fortuna 1995, s. 46.

17.TAMŽE, s. 49 - 53.

18.HROCH, M.:Dějiny novověku. Praha, Práce, SPL 1996, s. 109.

19.TAMŽE

20. ČAPEK, V., GOMBÁR, E., KOVAŘÍKOVÁ, J., URBAN, O., URBAN, Z., ZÁVADOVÁ, A.: Dějiny novověku, 3. díl. Přednosti a slabiny liberální průmyslové společnosti 1848 - 1781. Praha, Fortuna 1995, s. 15 - 18.
21. TAMŽE a OLIVOVÁ, V.: Dějiny nové doby 1850 - 1993. Praha, Scientia, s.r.o., PN 1995,  
POKORNÝ, J.: Dějepis. I. díl. V době páry a elektřiny: Od pokusu o české vyrovnání k získání samostatnosti. Praha, Nová doba, Práce, SPL 1993.
22. ČAPEK, V., GOMBÁR, E., KOVAŘÍKOVÁ, J., URBAN, O., URBAN, Z., ZÁVADOVÁ, A.: Dějiny novověku, 3. díl, c.d., s.
23. OLIVOVÁ, V.: c.d., s. 17.
24. HLAVAČKA, M.: Lidé v dějinách. Novověk II. Doba konstituční. Praha, Fortuna 1995, s. 57.
25. POKORNÝ, J.: c.d., s. 63.
26. HLAVAČKA, M.: Lidé v dějinách. Novověk II. Doba konstituční. c.d., s. 61.
27. KUKLÍK, J.: Lidé v dějinách. Období 1918 - 1945. Rozkvet a soumrak československé demokracie. Praha, Fortuna 1996, s. 20.
28. VOŠAHLÍKOVÁ, P.: Československo a svět 1918 - 1938. Nová doba. Praha, Práce, s.r.o., SPL 1996, s. 67.
29. KUKLÍK, J.: c.d., s. 20.
30. VOŠAHLÍKOVÁ, P.: c.d., s. 67.
31. KUKLÍK, J.: c.d., s. 20.
32. HARNA, J., FIŠER, R.: Dějiny českých zemí. II. díl. Od poloviny 18. století do vzniku České republiky. Praha, Fortuna 1998, s. 179.
33. KUKLÍK, J.: c.d., s. 50.
34. BĚLINA, P., RAK, J., POKORNÝ, J., HALADA, J., MORAVCOVÁ, D., TOMEŠ, J., HRBEK, J., MAREŠ, P., GRULICH, T., ROČEK, P., ČORNEJ, P.: Dějiny zemí Koruny české. II. díl. Od nástupu osvícenství po naši dobu. Praha, Litomyšl, Paseka 1997, s. 204 - 205.
35. KUKLÍK, J.: c.d., s. 43 - 51.
36. JOŽÁK, J.: Dějepis. 3. díl. Nová doba. Druhá světová válka a československý odboj. Praha, Práce, s.r.o., SPL 1993, s. 76 - 80.
37. Kolektiv: Dějiny zemí Koruny české. II. díl., c.d., s. 210-211.
38. JOŽÁK, J.: c.d., s. 15, tiež Kolektiv: Dějiny zemí Koruny české. II. díl., c.d., s. 206.
39. LIPTÁK, Ľ.: Historická terminológia. Banská Bystrica, Metodické centrum 1996, s. 8.
40. Kolektiv: Dějiny zemí Koruny české. II. díl., c.d., s. 187.
41. JOŽÁK, J.: c.d., s. 16.
42. KUKLÍK, J.: c.d., s. 66.
43. TAMŽE, s. 70.
44. TAMŽE.

45. OLIVOVÁ, V.: c.d., s. 147 - 150.

46. HARNA, J., FIŠER, R.: Dějiny českých zemí. II. díl., c.d., s. 187, 194, 197.

47. TAMŽE.

48. JABLONICKÝ, J.: Povstanie bez legend. Bratislava, Obzor 1990, s. 201.

49. HARNA, J., FIŠER, R.: Dějiny českých zemí. II. díl., c.d., s. 197.

50. Kolektiv: Dějiny zemí Koruny české. II. díl., c.d., s. 203.

51. ŽIKEŠ, V.: Slovenské povstání bez mýtů a legend. Praha, Univerzum 1990, s. 45.

52. JOŽÁK, J.: c.d., s. 32.

53. TAMŽE, s. 15-16, 32-33, 41, 55, 76-80.

54. HARNA, R., FIŠER, R.: Dějiny českých zemí. II. díl., c.d., 22.

55. V roku 1968 požiadalo o súdnu a mimosúdnu rehabilitáciu na Slovensku vyše 40 tisíc odbojárov a účastníkov SNP!

56. OLIVOVÁ, V.: c.d., s. 173.

57. OLIVOVÁ, V.: c. d., s. 177.

58. TAMŽE s. 181.

## ZUSAMMENFASSUNG

### BILD DER SLOWAKEN UND GESCHICHTE DER SLOWAKEI IN HEUTIGEN TSCHECHISCHEN GESCHICHTSBÜCHERN

Für jede Stufe und für jeden Schultyp hat man in der Tschechischen Republik einige Alternativen von Geschichtsbüchern. Vom Standpunkt des Umfangs der slowakischen Problematik kann man sie in zwei Gruppen einteilen. Die, die vor dem Jahre 1993 konzipiert und geschrieben wurden, d.h. bis Trennung der Tschechischen und Slowakischen föderativen Republik, umfassen unvergleichbar mehr von der slowakischen Problematik und vom slowakischen historischen Material als die, die schon nach dem Zerfall des gemeinsamen Staates gemacht und herausgegeben wurden.

Dem Bild der Slowaken und der slowakischen Geschichte widmeten ihre Autoren einen relativ ziemlich grossen Raum. Die Bewertung der slowakischen historischen Ereignisse, Fakten, Persönlichkeiten usw. ist vorwiegend positiv, also zu Gunsten der Slowakei und der Slowaken. Am meisten von der slowakischen Problematik finden wir im 20. Jahrhundert, aus dessen drei Viertel die Tschechen und Slowaken im gemeinsamen Staat verlebten - in der Tschechoslowakischen Republik. Zugleich umfassen diese Teile auch die meisten faktographischen Fehler, Ungenauigkeiten und nach Meinung Autors nicht objektive Bewertung. Autor dieser Studie analysierte 22 Geschichtsbücher für Grundschulen und 10 Geschichtsbücher für Mittelschulen, die nach dem Jahre 1989 herausgegeben wurden.



# OBRAZ NOVÝCH A NEJNOVĚJŠÍCH DĚJIN SLOVÁKŮ A SLOVENSKA V SOUČASNÝCH ČESKÝCH DĚJEPISNÝCH UČEBNICÍCH

Blažena Gracová

*Katedra histórie, Filozofická fakulta Ostravskej univerzity, Ostrava*

Príspevek je pokusom o rekonštrukciu českého učebnicového obrazu významného úseku slovenskej minulosti, a to obdobia od rakousko-uherského vyrovnání po súčasnosť. Rozhodnutie sústrediť pozornosť na najnovšie dejiny bolo vedeno nejen vlastným odborným zájmom o novšie dejiny, ale rovněž dôrazem, kladeným súčasťou výukou dejepisu na históriu posledného poldruhého storočia. V ňom se totiž utvárel moderní svet, ale v ňom se také zrodily či upevnily mnohé predsudky, nedorozumení či konflikty, dodnes zatěžující vzájemné soužití ve střední Evropě.

Marian Timoracký ve své analýze anketového výzkumu česko-slovenských vztahů z počátku 90. let vyslovil tezi, že složitost vzájemných vztahů mezi Čechy a Slováků zřejmě spočívá v historii obou národů, v mnohém velmi blízké, v mnohém zase velmi vzdálené. (1) K zproblematizování vztahů podle jeho názoru přispěla ideologizace školství a kultury vůbec, která měla za následek mimo jiné nízké národní historické povědomí. (2) A jak je známo, neznalost či nedostatečná znalost bývá živnou půdou pro uplatnění stereotypů. Nejvýraznější rozdíly v pohledech Čechů a Slováků se projevují právě v interpretaci událostí nejnovějších dějin, zejména historie první ČSR, Slovenského státu, SNP, Pražského jara a normalizace. (3) Proto bude jistě zajímavé zjištění, zda se jejich stereotypní podoby uplatňují rovněž v současných českých dějepisných učebnicích a nakolik tyto texty poskytují příležitost k dalšímu fixování stereotypů.

Následující stat' je dílčím výstupem grantového projektu s názvem "Školní výuka dejepisu a překonávání stereotypních obrazů sousedních národů u české mládeže", na němž se formou diplomových prací podílejí rovněž studenti historie FF Ostravské univerzity. Jedna ze zmíněných prací bude věnována obrazu Slovenska a Slováků ve vědomí české studující mládeže. Obsahová analýza, která se stane východiskem výzkumu, zahrne veškeré v současné době používané české dějepisné učebnicové texty. Náš dnešní úkol je skromnější nejen časovým záberem, ale i počtem sledovaných titulů. Do výběru jsou zahrnuty dějepisné učebnice, vydané v rozpětí let 1992 až 1998. Tento přístup nám totiž umožní mimo jiné posoudit, do jaké míry se osamostatněním České republiky změnila interpretace některých událostí nejnovějších slovenských dějin.

Tvorba současných českých dějepisných učebnic vychází ze značně volněji koncipovaných učebních osnov, než tomu bylo dříve. Učitelé jsou v nich doporučena rovněž některá témata slovenských dějin. (4) Posun v prezentaci minulosti národů a národností žijících na území českých zemí a bývalého Československa se kvantitativně i kvalitativně projevil především v obrazu Němců a Židů, podstatně méně už ve vztahu k polské a maďarské menšině a zcela marginálně v případě komunity romské. Učebnicové informace o Slovácích a o Slovensku byly a jsou bohaté, byť pro období předcházející vzniku společného státu bude příznačná jejich redukce odpovídající pozornosti věnované dějinám ostatních sousedů.

Jednotlivé dějepisné texty se liší nejen tím, zda jde o učebnici obecných či národních dějin, ale rovněž svým pojetím. Stále více se totiž prosazují dějiny hmotné a duchovní kultury, dějiny lidských civilizací a historie každodenního života. Na druhé straně většina učebnic prezentuje národní dějiny nikoliv samostatně, ale v kontextu dějin obecných, přičemž zastoupení obou složek se mění v závislosti na objasňovaném historickém tématu či období. Předmětem následující analýzy se proto staly texty různého pojetí, vzhledem k možnému vlivu i na kvantitu informací o Slovensku.

Faktograficky obsažná sada učebnic Dějepis - Nová doba (5), nejčastěji používaná na základních školách a v nižších třídách gymnázií (6), kombinující výklad obecných i českých, respektive československých dějin, sešity série Lidé v dějinách (7), soustředující se navíc ještě jednou rovínou právě na tzv. historii všedního dne, a konečně soubor nazvaný Dějiny moderní doby I-III (8), výrazně preferující obecné dějiny a biografie významných osobností. Z materiálů určených čtyřletým gymnáziím a vyšším třídám gymnázií víceletých jsme zvolili dvě učebnice českých dějin, a to starší a dosud frekventovaně používané Dějiny zemí Koruny české (9), doplňující některý z dosud vydaných souborů učebnic obecných dějin (10), a nejnovější Dějiny českých zemí (11), které kompletují Čapkovy a Pátkovy Světové dějiny (12). Zdařilý 1. díl Českých dějin (13) zatím postrádá pokračování, proto tato učebnice nemohla být do analýzy zahrnuta.

Při rekonstrukci obrazu slovenské minulosti budeme postupovat chronologicky a srovnávat jednotlivé učebnicové texty: a) z hlediska množství poskytovaných informací

- b) důrazu na úvahové pasáže, nejvýrazněji se podílející na utváření obrazu
- c) pozornosti věnované citlivým tématům vzájemných vztahů
- d) případných rozdílů v interpretacích významných událostí
- e) výběru a způsobu prezentace slovenských osobností

## 1. SLOVÁCI A SLOVENSKO PŘED VZNIKEM SPOLEČNÉHO STÁTU

České dějepisné učebnice, utvářející obraz Slovenska posledního půlstoletí před vypuknutím světové války navazují na partie věnované formování moderního slovenského národa. "Nevyhraněnost kultury některých národů, neexistence literárních jazyků" je v Dějinách českých zemí označena za příčinu nerozlišování speci-

fik určitých etnik a jejich řazení k vyhraněnějším pospolitostem. Podle autorů "tento osud potkal zejména Slováci", dlouhou dobu prosazující uznání své svébytnosti ve společenství ostatních slovanských národů. (14)

Obsáhlou charakteristiku poměrů na Slovensku po zavedení dualismu poskytuje v samostatné třístránkové kapitole 1. dílu učebnice Nová doba, bezesporu koncipovaná ještě v době existence Československa. Slovensko je v ní představeno jako agrární země s pomalu se rozvíjející průmyslovou výrobou a s nedostatkem pracovních příležitostí, nutících místní obyvatelstvo k odchodu za prací do Budapešti či do Ameriky. Za největší problém na tehdejší Slovensku je pokládán tvrdý maďarizační útlak za dlouhé vlády ministerského předsedy Tiszy. Představena je reprezentace slovenského národa i programové rozdíly jednotlivých proudů, ztěžující kulturní, natož politickou aktivitu. V této souvislosti je silně akcentován význam české podpory i oživení myšlenky česko-slovenské národní jednoty jako jediné možnosti záchranu Slovenska před maďarizací. Značná pozornost je věnována slovenské kultuře. (15)

Ostatní novější texty určené ZŠ se omezují na obecnější charakteristiku tzv. Zalitavska a maďarizace postihující zejména Slováci. (16) Středoškolské učebnice se dotýkají předválečných poměrů často retrospektivně, až v souvislosti s tzv. Masarykovou akcí a jeho koncepcí československého národa. (17) Jejich autoři rovněž připomínají Masarykovu inspiraci Palackého projektem přirozené sounáležitosti Čechů a Slováků, Masarykovy předválečné vazby na Slovensko, jeho slovenské spolupracovníky a příznivce a zdůrazňují pragmatické důvody teorie tzv. čechoslovakismu. Vylučují záměr čechizace Slovenska. (18)

Snahu objasnit příčiny určitých problémů v pozdějších česko-slovenských vztazích prokazuje rozsahem ojedinělá několikastránková úvaha nazvaná "Slovensko v československém státě" v učebnici Harnové a Fišerové. (19) Vytvoření společného státu Čechů a Slováků její autoři vnímají jako završení vůle ke spolupráci dvou jazykově blízkých etnik, jež se s menší či větší intenzitou podle jejich názoru objevovala od počátku národního obrození. Jazykovou příbuznost ovšem nechápou jako jediný zdroj snah o těsnější vazbu, vidí ho spíše v pocitu slabosti obou národních hnutí, v potřebě "spojit síly k obraně proti nepřiznivým tlakům vnějšího světa". (20) Vyvracejí jako od počátku mylný obrozenecký názor, že Slováci jsou součástí českého národa a dokazují, že procházeli procesem vývoje k svébytnému modernímu národu v jiných podmínkách než české etnikum. Termínem "jazyková odluka" pak dokumentují pocit zrady společných zájmů, převládající v obrozeneckém českém prostředí. Autoři se dotýkají rovněž nové situace v česko-slovenských vztazích, vzniklé dualismem, ale také v důsledku orientace české politiky na obhajobu českého historického práva. Ta sice nepřerušila kulturní spolupráci, ale neposkytovala prostor pro spolupráci politickou. Pokus o navázání česko-slovenských kontaktů, činěný Masarykem už od 90. let, sice označují za inspirující, ale nezískávající v předválečném českém prostředí přílišný ohlas. (21)

Původní teze o jednotném národě se podle autorů zmiňované úvahy znovu objevila ve zcela odlišných podmínkách za války a byla pragmaticky použita Edvardem Benešem na Pařížské mírové konferenci jako doklad tvrzení, že vznikající

Československo je národním státem. Autoři vidí v této fázi posun v jejím chápání. Etnická teorie se pomalu měnila v pokus o konstrukci politického národa, zahrnujícího v sobě dvě rovnocenné složky, českou a slovenskou. (22)

Společný odboj Čechů a Slováků je v učebnicích dokumentován v několika rovinách. Oceněním významu zprostředkovatelské role Milana Rastislava Štefánika pro úspěch zahraničního odboje a vyzvižením jeho podílu na organizaci československých legií. (23) Dále pak představením spolupráce českých a slovenských krajanů, zejména v USA, jejich zásluh o vytvoření zahraničního vojska i o konkrétní dohody od Clevelandu po Pittsburg. (24) Úsilí o společný stát dokládají autoři učebnic však také událostmi na Slovensku, manifestací v Liptovském Mikuláši a zejména Martinskou deklarací. Již v tomto kontextu některé středoškolské texty upozorňují na jisté terminologické nedostatky zmíněného dokumentu jako zdroj pozdějších vážných rozporů. (25) Na druhé straně však zdůrazňují, že pro státotvorné pojetí československé jednoty se tehdy vyslovili všichni významní představitelé slovenského národního života, včetně Andreje Hlinky. (26)

## 2. SLOVENSKO A SLOVÁCI V ČESKOSLOVENSKÉ REPUBLICE

Téma utváření Československa je v učebnicích důsledně doplněno stručnějším či podrobnějším vylíčením procesu vojenského obsazení slovenského území, včetně epizody Slovenské republiky rad, a objasněním nutnosti mimořádných opatření na Slovensku. (27) Studenti z textů i tabulek získávají představu o zděděné složité národnostní struktuře státu a o nestejném stupni národního vědomí Čechů a Slováků. Autoři připouštějí, že tzv. čechoslovakismus sice vyvolával v politické rovině na slovenské straně řadu hořkostí, že však nebyl na překážku kulturnímu rozvoji Slováků a právě statistickými údaji dokládají jeho opodstatnění při vzniku ČSR. Připomínají jazykovou i kulturní blízkost obou národů i "obecně uznávanou" skutečnost, že na prahu první světové války Slovákům jako národu hrozil zánik. Nezamlčují však ani skutečnost, že česká strana nedovedla rozpoznat ani státotvorně vyjádřit, že Slováci bezesporu byli v prvních desetiletích existence ČSR svébytným národem. (28)

Některým problémům je v učebnicích vyhrazen větší prostor. Týká se to především české pomoci, jejíž potřeba byla vzhledem k početní slabosti slovenské inteligence pocíťována bezprostředně po vzniku společného státu. Autoři jednoznačně pozitivně oceňují český příspěvek k vybudování slovenského školství i velkorysou státní podporu všech oblastí slovenské kultury, umění a vědy. Na druhé straně se nevyhýbají ani konstatování omezených možností uplatnění mladé slovenské inteligence jako pozdějšího trvalého zdroje sociálního a národnostního napětí. (29)

České učebnicové texty poukazují na rozdílnou hospodářskou úroveň českých zemí a slovenského území a nezamlčují neúměrné konkurenční tlaky uvnitř zmenšeného československého trhu, tvrdě dopadající na kapitálově slabší a technicky a technologicky zaostalejší podniky sídlící na Slovensku. Vnímají je jako faktor promítající se jak do sociální, tak do politické oblasti. Autoři přiznávají, že dvacet

let existence ČSR nestačilo k odstranění těchto propastných rozdílů, avšak zdůrazňují, že se přesto životní úroveň i na Slovensku zvýšila. (30)

Učebnice posledních let velmi podrobně představují prvorepublikový systém politických stran. Konstatují, že na Slovensku se politický život plně rozvinul až po vzniku ČSR a rozložení politických sil zde bylo jiné než v českých zemích. Jako významná politická síla na Slovensku v rámci tzv. československých stran jsou uváděni agráři. Jednoznačně pozitivně jsou představeni oba jejich nejznámější slovenští reprezentanti. Vavro Šrobár, "muž 28. října", jako důsledný Čechoslovák už svou aktivitou předválečnou, při vzniku společného státu i následujícím působením v exekutivě i zákonodárství. (31) Dále pak Milan Hodža, první Slovák v čele československé vlády. Podle názoru jedné autorky - na rozdíl od většiny slovenských politiků, uzavřených ve svém národním prostředí - skutečný státník, usilující o prospěšné soužití národů a národností ČSR a zasahující i do mezinárodní politiky. Autor jiné z učebnic připouští, že při prosazování svých záměrů dokázal využívat metod zákulisní politiky. Oceňuje však korektnost jeho opozičního postoje vůči politice Hradu, schopnost přihlížet ke specifickým problémům a zájmům Slovenska při současném podílu na správě celého státu. (32)

Nejvíce prostoru je v učebních textech věnováno nejsilnější slovenské straně, vývoji jejího postoje vůči oficiální moci i aktivitám jejích nejvýznamnějších reprezentantů. Andrej Hlinka je vnímán rozporně. Na jedné straně jako nejbojovnější tvůrce slovenského národního hnutí, a to už z předválečného období, v říjnu 1918 nadšený obhájce spojení Slováků s Čechy, krátce poté nevídaný účastník Pařížské mírové konference. Odpůrce příliš svobodomyšlného ovzduší československého státu, politik postupně povyšující dosažení autonomie za svůj hlavní cíl. Aktér protičeského vystoupení na Pribinovských oslavách v Nitře, vzápětí podporovatel demokratického kandidáta na prezidentský úřad a údajně "poslední čechoslovakista v ľudové straně". (33)

V jiném, jednoznačně negativním světle je představen hlavní ideolog HSĽS, antičesky naladěný maďarský agent se separatistickými záměry, Vojtěch Tuka. Připomenuto je jeho vystoupení pověstným "Vacuum iuris" i důsledky jeho odsouzení pro další politiku HSĽS. Ta je označena za nacionálně vyhraněnou stranu, nepřemýšlející o důsledcích svého autonomního programu pro československý státní celek, pěstující především slovenskou politiku a využívající i mezinárodních obtíží republiky. Navíc strany, pro jejíž mladší generaci, okouzlenou zahraničními totalitními vzory, podle názoru autorů učebnic, přestávala být demokracie přitažlivá. (34)

Poslední rok společného předválečného soužití české učebnice představují dokumentováním stupňujících se protičeských nálad a separatistických aktivit. Připomínají autonomistickou kampaň v souvislosti s výročí Pittsburské dohody, jejíž heslo "Čecha do mecha - mecha do vody!" už nebylo namířeno jen proti "pražským centralistům", ale proti Čechům vůbec. (35)

Učebnicové výklady neopomíjejí ani důsledky Mnichova pro Slovensko v podobě územních ztrát po polském záboru a především po vídeňské arbitráži. Centrem úvah ovšem pochopitelně zůstává vývoj vnitřní situace na Slovensku a československých vztahů. Vyhlášení autonomie 6.10. 1938 je označeno za akt využívající oslabení centrální vlády, přičemž je konstatováno, že stále významnější role na Slovensku připadala separatistům. Tato skutečnost je někde spojována s Tukovým návratem do politického života, vesměs však s německou snahou rozložit okleštěný stát zevnitř. Vnitropolitický vývoj na Slovensku je představován nejen vyhrocováním nacionalismu, ale také upevňováním výrazně totalitního charakteru slovenského autonomistického režimu. Ten je dokumentován jednak "zjednodušením" politického systému, jednak zmanipulováním voleb do Slovenského sněmu, autorem označených za "první volby na totalitní způsob v dějinách Československa". (36)

Nově se v učebnicích setkáváme také s celkem podrobnou informací o pozdním neúspěšném pokusu pražské vlády nastolit na Slovensku vojenský režim, i s jeho negativním hodnocením slovenskou veřejností jako útoku na autonomní státoprávní uspořádání. (37) V tomto kontextu ještě není akcentováno vyústění protičeských nálad v podobě nedobrovolného odchodu českých rodin ze Slovenska. Za důvod využití slovenské otázky při likvidaci republiky je označena Hitlerova snaha udržet před světovou veřejností zdání, že rozklad Česko-Slovenska vychází zevnitř státu. Podle autorů slovenská politická garnitura tomuto očekávání vyšla plně vstříc. V učebnicích však nechybí ani vysvětlení, že se jí kromě maďarské okupace jiná možnost nenabízela. (38) Jeden názor připouští, že hlasování Slovenského sněmu pro samostatnost nebylo výsledkem předcházejícího snažení společnosti a hlavních činitelů Slovenska. (39)

### 3. SLOVENSKÁ REPUBLIKA 1939-1945

Vedle běžně užívané charakteristiky Slovenské republiky jako "vedlejšího produktu nacistického rozbití Československa" se v současných českých učebnicích objevují pokusy vyjádřit tehdejší postoj slovenského obyvatelstva k jejímu vzniku. Autoři soudí, že ač měla klerofašistický charakter, byla jako naplnění snu o slovenské samostatnosti zejména zpočátku podporována značnou částí obyvatelstva. Za důvody této podpory státu, který byl satelitem třetí říše, autoři označují iluzi samostatnosti, kterou pomáhala vytvářet skutečnost, že poskytoval určitou možnost rozvoje národního života, že míra politického útlaku zde byla ve srovnání s protektorátem nižší, životní úroveň naopak vyšší, že podřizování slovenského hospodářství probíhalo pozvolněji a že do roku 1944 nebyl okupován německou armádou. (40)

Častěji právě až v souvislosti se slovenským státem je připomínáno vyhánění Čechů jako prostředku zvýšení zaměstnanosti na Slovensku, ale především jako projev vypjatého nacionalismu. Snahou vládnoucího režimu podle autorů bylo zpřetrhání všech svazků s československou minulostí, úmysl odstranit ze slovenských dějin vše, co poukazovalo na historickou sounáležitost českého a slovenského národa. Širší odpor proti luďákům proto nešlo vyvolávat pod heslem obnovy Československa, tvrdí jeden z nich, protože převážná většina obyvatel oprávněně

nesouhlasila s postavením slovenského národa v československém státě. Jako další důvod pak uvádí, že oproti českým zemím na Slovensku téměř chyběl pocit národního ponížení či obava ze ztrocení Slovenska říší. Skutečný charakter režimu totiž zpočátku rozpoznávala jen menšina Slováků. (41)

Kromě charakteristiky slovenského totalitního systému i jeho vnitřních krizí, mocenských zápasů, kromě prezentace jeho vůdčích představitelů a jejich myšlenek v českých učebnicích nechybí podrobná informace o rasové nesnášenlivosti režimu, namířené proti židům a Romům, a o aplikaci norimberských zákonů na Slovensku. V této souvislosti je zdůrazněn slovenský prospěch z arizace a i mezi německými satelity ojedinělý finanční příspěvek na deportaci slovenských židů. Jejich počty jsou vždy vyčíslovány. (42)

Slovenský prezident Jozef Tiso je představen jako osoba, těšící se dlouho popularitě u většiny obyvatelstva jako zachránce Slovenska před německými požadavky i nátlaky domácích radikálů. Současně je však zmiňována jeho stále užší závislost na nacistickém Německu a věrnost, již mu zachoval do posledních dnů války, ale i tolerance vyhlazování židů. (43) Ostatní vysocí funkcionáři HSLS jsou vesměs pouze jmenováni včetně vládních či stranických funkcí, které zastávali. Stejně tak aktivisté slovenského odboje jsou uváděni jako reprezentanti určitých politických proudů, Jozef Gabčík jako spoluaktér atentátu na Heydricha. U vůdců povstání Jána Goliana a Rudolfa Viesta je připomenuta jejich tragická smrt za "dodnes neobjasněných okolností". (44)

České učebnice připomínají, jaké obtíže pro získání mezinárodního uznání československé zahraniční akce působila samotná existence Slovenského státu a jeho respektování řadou zemí, ale také ztotožnění se významné části slovenské společnosti s ním. Teprve hrozbu porážky Slovenska po boku nacistického Německa se všemi z toho vyplývajícími důsledky pokládají za povzbuzení pro přípravu velké povstalecké akce. (45)

Zdůrazněn je podíl Slováků na zahraničním odboji, a to jak krajanských organizací, tak politických emigrantů. V této souvislosti většina autorů naznačuje neshody, které v počátečním období existovaly mezi Edvardem Benešem a Slováky Štefanem Osuským a Milanem Hodžou. Jako příčina roztržky se slovenskou politickou reprezentací v emigraci se připouští Benešovo odmítavé stanovisko vůči slovenským požadavkům autonomního postavení a jeho přesvědčení o hlavním podílu slovenského problému na rozbití Československa. (46)

Učebnicové texty věnují tradičně značnou pozornost slovenskému domácímu odboji. Nové jsou především komentáře, věcně objasňující proměnu situace na Slovensku roku 1943. Její příčiny spatřují v neochotě slovenské armády bojovat, v možných důsledcích slovensko-německého spojení, ale také ve ztrátě hospodářských a sociálních výhod, které Slovensku zprvu jeho samostatnost přinášela. U demokraticky cítících Slováků se zmiňuje nechuť k totalitnímu způsobu vlády, morální dopad arizace a vyhlazovací politiky. Představeny jsou jednotlivé odbojové proudy a organizace, jejich představitelé i odlišné představy o poválečných poměrech. Vždy je však zdůrazněna zásada, společná všem Slovákům, že budoucí

soužití Čechů a Slováků musí být založeno na uznání principu "rovný s rovným". (47)

Jednotlivé učebnice se od sebe liší množstvím faktografie při vesměs velmi podrobné charakteristice Slovenského národního povstání a průběhu osvobozovacích bojů na Slovensku. Oceněn je nejen vojenský, ale především politický a morální význam povstání, v němž významná část slovenského národa projevila i svou vůli znovuzobnovit Československou republiku. (48) Nově autoři odhalují četné případy zasahování orgánů sovětské armády do vnitřních záležitostí Československa právě na Slovensku, a to v podobě ustavování národních výborů, zatýkání či přímo odvlékání československých občanů do sovětských táborů. (49)

Zamšleny nejsou ani neshody v řadách představitelů zahraničního odboje v posledních fázích války a dramatické dohadování budoucího vztahu Čechů a Slováků. Připouští se, že prezident Beneš hájil představu unitárního státu a na myšlenku zásadní změny v této záležitosti oproti první republice si teprve přivykal. (50)

Historie válečných let je v Dějinách českých zemí uzavřena konstatováním, že "zatímco pro Čechy nebyl návrat k ČSR ani politickým, ani psychologickým problémem, pro valnou část Slováků bylo - přes veškerou ztrátu iluzí o klerofašistickém režimu - bolestným loučením s touhou po samostatném státě". Na druhé straně je zdůrazněno, že příslušnost k Československu Slovensku umožnila přejít z tábora spojenců nacistického Německa do tábora vítězů druhé světové války. (51)

#### 4. SLOVENSKO V OBNOVENÉM ČESKOSLOVENSKU

Za klíčový politický a mocenský problém osvobozeného státu je v učebních textech označen právě česko-slovenský vztah a jeho institucionální uspořádání. Je přiznán nesouhlas české strany se slovenským návrhem federace jako s omezením pravomocí centrální vlády. Vesměs je objasněn asymetrický model vnitřní struktury republiky a tzv. Pražské dohody jako jeden z trvalých zdrojů nespokojenosti a určitého napětí mezi Čechy a Slováky. (52)

Nové učebnice připomínají projevy antisemitismu, patrně více na Slovensku, související s navrácením majetku osobám židovského původu a s jejich začleňováním do života společnosti. Vysvětlení se dostává i záměru vlády "zbavit se maďarské menšiny" po neuskutečnění jejího odsunu alespoň výměnou obyvatel mezi ČSR a Maďarskem. Autoři konstatují masový rozměr reslovakizace a následného pokusu o rozptýlení maďarské menšiny jejím nuceným přesídlením z jižního Slovenska do českého pohraničí. Nové napětí mezi Maďary a Slováky je vnímáno jako pochopitelný důsledek této vládní politiky. (53)

Nezanedbatelné místo v současných učebnicových výkladech, jak už bylo řečeno, zaujímají charakteristiky nejsilnějších politických stran a jejich představitelů. Ze slovenských poválečných stran je důkladně představena Demokratická strana a KSS. V některých textech velmi podrobně vyličené tzv. "protistátní spiknutí" je objasněno jako Bezpečností vykonstruovaná akce sloužící k odstranění přetrvávajícího vedoucího postavení nesocialistické strany na Slovensku. Diskreditace jejich

vedoucích představitelů obviněním ze spolupráce s luďáckou emigrací je označena mimo jiné za příčinu silícího napětí v česko-slovenském vztahu. (54)

Vývoj na Slovensku je v učebnicích pozorně sledován ve všech etapách poválečného vývoje. V poúnorovém období je zdůrazněna perzekuce katolické církve, zmíněny jsou slovenské oběti politických procesů. Jako pozitivum je vnímána režimem proklamovaná a v mnohém úspěšná snaha o vyrovnání hospodářské, sociální a kulturní úrovně Slovenska s českými zeměmi. Za doklad naléhavosti slovenské otázky je pokládán vykonstruovaný proces s tzv. buržoazními nacionalisty. (55)

Učebnice připomínají, že politické uvolnění 60. let se pro slovenské veřejné činitele stalo příležitostí k oživení národních snah, snad i v důsledku návratu Gustáva Husáka a dalších obětí perzekuce z vězení. Podle názoru autorů se nové komunistické vedení na Slovensku v čele s Alexandrem Dubčekem s tímto emancipačním proudem ztotožnilo a nepřestávalo dávat najevo, že trvá jeho nespokojenost s postavením Slovenska v rámci ČSSR. (56)

Učebnicové výklady tzv. Pražského jara tím také objasňují "rozdíly v žebříčku hodnot" mezi českými zeměmi, kde na prvním místě stály obecné myšlenky svobody člověka a lidských práv, a mezi Slovenskem, kde se vzedmula nacionální vlna se základním požadavkem federalizace státu. Dodávají, že na české straně byly požadavky Slováků přijaty jen s malým zájmem a dokonce s nepochopením, že však nikdo této iniciativě nekladl vážné překážky. Za důsledek skutečnosti, že na Slovensku federalizace zůstávala ústředním problémem politického života, pokládají rychlejší prosazování stoupenců reformy do vedoucích funkcí v českých zemích a rovněž rychlejší aktivizaci české občanské společnosti. (57) Zákon o federativním uspořádání ČSSR je všude připomenut a podrobně vysvětlen s komentářem, že ve změněné politické situaci už nemohl splnit své poslání, a proto ani on nevyřešil vztah Čechů a Slováků. (58)

Za pozitivum období tzv. normalizace pro Slovensko je uváděno ekonomické zrovnoprávnění obou našich národů "na úrovni i ve světovém měřítku neobvyklé". (59) V jednom ze sledovaných textů se objevuje zmínka o Světovém kongresu Slováků jako o organizaci, prosazující od svého zrodu "rozbití" republiky a vytvoření vlastního nezávislého, svobodného a demokratického slovenského státu jako jediné záruky prosperity slovenského národa. (60)

Ze slovenských osobností tohoto období je největší pozornost věnována Alexandru Dubčekovi a Gustávu Husákovvi. V převládajícím pozitivním ocenění je první z nich představen jako symbol obrody a pocitu odpovědnosti vůči "československému lidu". Je oceněno jeho přívětivé, neoficiální chování, rychle mu získávající značnou popularitu. Podle autorů mu společnost velkoryse promíjela nedostatek určité politické koncepce. Dubčekův přístup ke stranické práci je označen za pokus o plnění "vyššího poslání", příkladný i pro další stranické a státní funkcionáře. (61)

V charakteristice osobnosti Gustáva Husáka, zmiňovaného už v kontextu válečného období, převládá rozpornost a negativní pohled jako na předního reprezentan-

ta tzv. normalizace. Tento dlouholetý politický vězeň, vracející se v 60. letech do politiky s "gloriolou vlastence a ryziho komunisty", zaujímavý významný podíl v reformním procesu roku 1968, byl údajně pro svou nezměrnou ambicióznost schopen i zásadního politického obratu. K jeho pozitivum je přičtena pouze skutečnost, že nedopustil politické procesy v masovém měřítku. (62)

Z ostatních zástupců slovenské politiky jsou vždy jmenováni příslušníci určitých názorových proudů, ale i významní tvůrci slovenské kultury. Nejčastěji pak spisovatelé Ladislav Mňačko a Dominik Tatarka a držitelé "Oscara" za film *Obchod na korze*. Vzhledem k tomu, že většina textů končí výkladem rokem 1989, pouze v nejnovějších Dějinách českých zemí nalezneme pod nadpisem "Osoby a obsazení" charakteristiku celého polistopadového slovenského politického spektra. (63)

Tato učebnice se také pokouší o závěrečnou bilanci česko-slovenských vztahů. Podle jejích autorů se ani po mnoha desetiletích existence společného státu nepodařilo v plné míře odstranit diference mezi českými zeměmi a Slovenskem. Přestože docházelo k urychlenému vyrovnávání ekonomické úrovně obou částí státu, existovaly stále rozdíly. Za ty nejzávažnější jsou pokládány "rozdíly v mentalitě, v politickém myšlení Čechů a Slováků i v jejich vztahu ke společnému státu." Právě v nich je spatřována hlavní příčina rozhodnutí vytvořit dva zcela samostatné státy. (64)

## ZÁVĚR

Kvantitu i kvalitu informací o novějších slovenských dějinách, zařazených v současných českých dějepisných učebnicích, lze označit za dostačující a adekvátní stupni studia předmětu a rozsahu příslušné učebnice. (65) Lze konstatovat, že i některé texty určené ZŠ poskytují obraz slovenské minulosti rovnocenný s učebnicemi středoškolskými. Žádný ze sledovaných studijních materiálů se nevyhýbá objasnění citlivých stránek česko-slovenského soužití. Nerozhoduje přitom, zda jde o text vzniklý v době existence společného státu či text novější. Rozhodujícím předělem v interpretaci událostí totiž bylo politické uvolnění v důsledku "sametové revoluce". Snaha o zvěděčtění školního obrazu minulosti jednoznačně převládá. Proto se interpretace zásadně neliší, pouze důrazem, který je jednotlivými autory kladen na konkrétní jevy, přičemž zásadní nejsou nikdy pominuty. Totéž platí pro způsob prezentace osobností. Na stránkách zmíněných souborů učebnic mezi 73 zařazenými osobnostmi jednoznačně převažují slovenští politikové, 20 reprezentantů vědy a umění je uváděno méně systematicky, příležitostně a často pouze formou výčtu. V obsáhlejších textech nalézáme zpravidla 40 jmen, ve stručnějších je výběr redukován na 20-25 nejznámějších. 10 jmen nalezneme ve všech sledovaných učebnicích. (66)

Autoři učebnic využíváním různých didaktických prostředků, především historických dokumentů, kartogramů, tabulek, fotografií i karikatur a problémových úkolů vytvářejí optimální podmínky pro upevnění znalostí žáků o sousedovi nám nejbližším, s nímž nás váže téměř tři čtvrtě století společné historie. Je pochopitelné, že v českých výkladech je zdůrazněn český přínos pro hospodářský a zejména

kulturní rozvoj Slovenska. Stejně signifikantní pro současné texty je převládající snaha pochopit rozdílné slovenské zájmy a objasnit příčiny odlišností a sporů, vedoucích posléze k rezignaci na společný stát.

Malou sondou zařazenou ve druhé příloze jsme se na příkladu znalostí slovenských osobností pokusili naznačit dopad nesporně hodnotné učebnicové produkce na vědomosti studentů. Neznalosti jsou překvapující. Rezervy ve zkvalitnění obrazu dějin našich sousedů ve vědomí studentů tedy podle mého názoru nespočívají v rukou autorů českých učebnic, ale v konkrétních podmínkách školní výuky, ve zvýšení prestiže učitelské profese, zájmu a finančních možností škol i vzdělávacích. Řešení problému je tím obtížnější.

#### Poznámky:

1. Timoracký, M.: Verejná mienka o česko-slovenských vzťahoch. In: Gál, F.: Dnešní krize česko-slovenských vztahů. Sociologické nakladatelství. Praha 1992, s. 68-90.
2. Tamtéž, s. 80-81.
3. Česká interpretace: 1) Díky první ČSR Slováci jako národ přežili. 2) Slovenský stát byl jednoznačně fašistický a jeho vytvořením nás Slováci zradili. 3) SNP bylo přesvědčivým gestem odporu Slováků proti fašismu, jeho význam se však zveličuje. 4) Slováci roku 1968 nepodpořili obrodný proces a starali se jen o svůj národní program. Národní identita byla pro ně důležitější než demokracie. 5) Za normalizace se Slováci více přizpůsobili komunistickému režimu a nevytvořili opozici. Výsledky anketních průzkumů z let 1990 a 1992. Viz Timoracký, M.: c.d., s. 81-82.
4. Zejména tzv. slovenská otázka před první světovou válkou, "slovenský problém" za druhé republiky, vznik slovenského státu a jeho vývoj v letech 1939-1945, události podzim 1947 na Slovensku a federalizace ČSSR. Viz Učební osnovy čtyřletého gymnázia. Dějepis. MŠMT, Praha 1990. - Dějepis. Učební osnovy pro 6. až 9. ročník. Vzdělávací program základní škola. Fortuna 1996.
5. Pokorný, J.: Dějepis. Nová doba. 1. díl. V době páry a elektřiny: Od pokusu o české vyrovnání k získání samostatnosti. Scientia 1993. (dále Nová doba 1) - Vošahlíková, P.: Dějepis. Nová doba. 2. díl. Československo a svět 1918-1938. Práce 1996. (dále Nová doba 2) - Jožák, J.: Dějepis. Nová doba. 3. díl. Druhá světová válka a československý odboj. Práce 1993. (dále Nová doba 3) - Jožák, J.: Dějepis. Nová doba. 4. díl. Československo a svět 1945-1989. Práce 1995. (dále Nová doba 4).
6. Olivová, V.: Dějiny nové doby 1850-1993. Scientia 1995.
7. Hlavačka, M.: Lidé v dějinách. Novověk II. /Doba konstituční/ Fortuna 1995. (dále Hlavačka, M.): - Kuklík, J.: Lidé v dějinách. Období 1918-1945. /Rozkvět a soumrak československé demokracie/. Fortuna 1996. (dále Kuklík, J.): - Kocian, J.: Lidé v dějinách. Období 1945-1989. Fortuna 1997. (dále Kocian, J.):

8. Hlavačka, M.: Dějiny moderní doby. 1. díl. 1870-1918. Fortuna 1997. (dále Moderní doba 1) - Jančík, D.: Dějiny moderní doby. 2. díl. 1918-1945. Fortuna 1997. (dále Moderní doba 2) - Nálevka, V.: Dějiny moderní doby. 3. díl. 1945-1991. Fortuna 1997. (dále Moderní doba 3).
9. Bělina, P. - Pokorný, J.: Dějiny zemí Koruny české II. Od nástupu osvícenství po naši dobu. Paseka 1992. (dále Bělina, P.):
10. Zejména Čornej, P. - Bělina, P.: Dějiny evropské civilizace I., II. Paseka 1995.
11. Harna, J. - Fišer, R.: Dějiny českých zemí II. Od poloviny století do vzniku České republiky. Fortuna 1998. (dále Harna, J.):
12. Čapek, V. - Pátek, J.: Světové dějiny I, II. (Dějiny lidských civilizací.) Fortuna 1992, 1993.
13. Beneš, Z. - Petráň, J.: České dějiny I. Práce 1997.
14. Harna, J.: c.d., s. 49
15. Nová doba 1, s. 60-62.
16. Moderní doba 1, s. 17.
17. Harna, J.: c.d., s. 125.
18. Tamtéž. - Bělina, P.: c.d., s. 94, 150.
19. Harna, J.: c.d., s. 142-144.
20. Tamtéž, s. 142.
21. Tamtéž, s. 143.
22. Tamtéž, s. 144.
23. Tamtéž, s. 142. - Nová doba 1, s. 85-86.
24. Harna, J.: c.d., s. 128, 134, 140. - Hlavačka, M.: c.d., s. 56-57.
25. Harna, J.: c.d., s. 132, 139. - Nová doba 2, s. 20-22.
26. Kuklík, J.: c.d., s. 10-11. - Bělina, P.: c.d., s. 158-159.
27. Nová doba 2, s. 23, 28. - Moderní doba 2, s. 5-7. - Kuklík, J.: c.d., s. 12. - Bělina, P.: c.d., s. 161-162.
28. Bělina, P.: c.d., s. 168-169. - Kuklík, J.: c.d., s. 20-21.
29. Nová doba 2, s. 34-36, 70-72. - Kuklík, J.: c.d., s. 20, 33-34. - Bělina, P.: c.d., s. 191, 193. - Harna, J.: c.d., s. 159-161.
30. Harna, J.: c.d., s. 144. - Kuklík, J.: c.d., s. 21. - Bělina, P.: c.d., s. 180-181.
31. Nová doba 2, s. 26. - Bělina, P.: c.d., s. 138.
32. Nová doba 2, s. 67, 83. - Bělina, P.: c.d., s. 156-157.
33. Nová doba 2, s. 26, 35. - Moderní doba 2, s. 22, 25.
34. Nová doba 2, s. 43, 67, 82. - Harna, J.: c.d., s. 147, 149, 155. - Moderní doba 2, s. 22.
35. Kuklík, J.: c.d., s. 29.

36. Tamtéž, s. 50. - Bělina, P.: c.d., s. 204-205. - Harna, J.: c.d., s. 180.
37. Kuklík, J.: c.d., s. 51. - Nová doba 3, s. 10, 12. - Harna, J.: c.d., s. 181.
38. Kuklík, J.: c.d., s. 51.
39. Nová doba 3, s. 12.
40. Nová doba 3, s. 15. - Bělina, P.: 203, 210-211. - Harna, J.: c.d., s. 187.
41. Nová doba 3, s. 32-33.
42. Moderní doba 2, s. 62. - Nová doba 3, s. 15.
43. Nová doba 3, s. 15-16.
44. Bělina, P.: c.d., s. 230.
45. Kuklík, J.: c.d., s. 45.
46. Kuklík, J.: c.d., s. 63. - Harna, J.: c.d., s. 191. - Nová doba 3, s. 37. - Bělina, P.: c.d., s. 211, 226.
47. Kuklík, J.: c.d., s. 68-69. - Nová doba 3, s. 76-80. - Harna, J.: c.d., s. 197-199.
48. Kuklík, J.: c.d., s. 69.
49. Bělina, P.: c.d., s. 233.
50. Nová doba 3, s. 83.
51. Harna, J.: c.d., s. 202.
52. Nová doba 4, s. 17. - Kocian, J.: c.d., s. 18. - Harna, J.: c.d., s. 206, 212.
53. Kocian, J.: c.d., s. 14. - Bělina, P.: c.d., s. 252-253. - Nová doba 4, s. 18-19. - Harna, J.: c.d., s. 207.
54. Nová doba 4, s. 38. - Harna, J.: c.d., s. 210, 214-215. - Kocian, J.: c.d., s. 27. - Bělina, P.: c.d., s. 259.
55. Nová doba 4, s. 65-66. - Harna, J.: c.d., s. 220. - Kocian, J.: c.d., s. 44.
56. Kocian, J.: c.d., s. 48. - Nová doba 4, s. 75-76.
57. Moderní doba 3, s. 53. - Nová doba 4, s. 78. - Harna, J.: c.d., s. 229.
58. Harna, J.: c.d., s. 236.
59. Nová doba 4, s. 110.
60. Tamtéž, s. 116.
61. Moderní doba 3, s. 54. - Bělina, P.: c.d., s. 283.
62. Harna, J.: c.d., s. 291.
63. Tamtéž, s. 257-258.
64. Tamtéž, s. 260.
65. Srovnávání rozsahu jednotlivých sad učebnic podle počtu stran by bylo zavádějící, neboť se jednotlivé texty od sebe liší typem písma, formátem i množstvím zařazených ilustrací. Přesto jsou pro orientaci v příloze č. 1 uvedeny.
66. Viz příloha č. 1.

## SLOVENSKÉ OSOBNOSTI ZMIŇOVANÉ V ČESKÝCH DĚJEPISNÝCH UČEBNICÍCH

- I. Harna, J. - Fišer, R.: Dějiny českých zemí II. Fortuna 1998 (Období od roku 1867 zhruba na 197 stranách.)
- II. Bělina, P. a kol.: Dějiny zemí Koruny české II. Paseka 1992. (Období od roku 1867 na 208 stranách.)
- III. Pokorný, J.: Dějepis. Nová doba. 1. díl. Scientia 1993. - Vošáhliková, P.: Dějepis. Nová doba. 2. díl. Práce 1996. - Jožák, J.: Dějepis. Nová doba. 3., 4. díl. Práce 1993, 1995. (Období od roku 1867 na 399 stranách.)
- IV. Hlavačka, M.: Lidé v dějinách. Novověk II. Fortuna 1995. - Kuklík, J.: Lidé v dějinách. Období 1918-1945. Fortuna 1996. Kocian, J.: Lidé v dějinách. Období 1945-1989. Fortuna 1997. (Období od roku 1867 zhruba na 200 stranách.)
- V. Hlavačka, M.: Dějiny moderní doby. 1. díl. Fortuna 1997. - Jančík, D.: Dějiny moderní doby. 2. díl. Fortuna 1997. - Nálevka, V.: Dějiny moderní doby. 3. díl. Fortuna 1997. (Období od roku 1870 na 188 stranách.)

Osobnost	I	II	III	IV	V
Bacílek, Karol	1	-	1	1	-
Bazovský, Miloš	-	-	1	-	-
Bilak, Vasil	1	1	1	1	1
Blaho, Pavol	1	1	1	-	-
Cikker, Ján	-	1	-	-	-
Clementis, Vladimír	1	1	1	-	-
Čalfa, Marián	1	-	-	-	1
Čarnogurský, Ján	1	-	-	-	-
Dérer, Ivan	-	1	-	-	1
Dubček, Alexander	1	1	1	1	1
Dula, Matuš	-	1	-	-	-
Đurčanský, Ferdinand	1	1	1	-	-

Ďuriš, Julius 1 1	-	1	-	-	-
Ferjenčík, Mikuláš	-	1	-	-	-
Franek, Mikuláš	-	1	-	1	-
Gabčík, Jozef	1	1	1	-	1
Gál, Fedor 1	-	-	-	-	-
Galanda, Mikuláš	-	- 1	-	-	-
Gašparovič, Ivan	1	-	-	-	-
Golian, Ján	1	1	1	-	1
Hlinka, Andrej	1	1	1	1	1
Hodža, Fedor	1	-	-	-	-
Hodža, Milan	1	1	1	1	1
Husák, Gustáv	1	1	1	1	1
Hviezdoslav, P.O.	-	1	1	-	-
Chudík, Ladislav	1	-	-	-	-
Jesenský, Janko	-	-	1	-	-
Juriga, Ferdinand	1	-	-	-	-
Jurkovič, Dušan	1	1	1	-	-
Kadár, Ján	-	-	1	-	1
Klos, Elmar	-	-	1	-	1
Kmeť, Andrej	-	-	1	-	-
Kňazko, Milan	1	-	-	-	-
Kočvara, Štefan	-	1	-	1	-

Krasko, Ivan	-	-	1	-	-
Kukučín, Martin	-	-	1	-	-
Lenárt, Jozef	1	1	1	1	-
Lettrich, Jozef	1	1	1	1	1
Lichner, Ján	1	1	-	1	-
Mach, Alexander	1	-	-	-	1
Mečiar, Vladimír	1	-	-	-	-
Mikloško, František	1	-	-	-	-
Mňačko, Ladislav	-	-	1	1	-
Moyzes, Alexander	-	1	-	-	-
Nálepka, Ján	-	1	1	-	-
Novomeský, Ladislav	1	1	1	1	1
Osuský, Štefan	1	1	1	1	-
Papánek, Ján	-	1	-	-	-
Pietor, Ivan	-	1	-	1	-
Reuss, Gustav	-	-	1	-	-
Rigo, Emil	1	1	-	-	-
Sidor, Karol	-	1	-	1	-
Suchoň, Eugen	-	1	-	-	-
Šalgovič, Viliam	-	1	-	-	-
Široký, Viliam	1	1	1	1	-
Šmidke, Karol	1	1	-	-	1



Šoltéz, Jozef	-	1	-	-	-
Šrobár, Vavro	1	1	1	1	1
Šťastný M. a P.	-	-	-	1	-
Štefánek, Anton	1	1	-	-	-
Štefánik, M.R.	1	1	1	1	1
Štúr, Dionýz	-	-	1	-	-
Tajovský, J.G.	-	-	1	-	-
Tatarka, Dominik	-	1	1	1	-
Tiso, Jozef	1	1	1	1	1
Tuka, Vojtěch	1	1	1	-	1
Ursíny, Ján	1	1	1	-	1
Vajanský, Hurban, S.	-	-	1	-	-
Varholík, Juraj	-	1	-	-	-
Viest, Rudolf	1	1	1	1	-
Warhol, Andy	-	-	-	-	1
Zoch, Samuel	-	1	-	-	-
Želibský, Ján	-	-	1	-	-

\* 1 vyskytuje se v souboru učebnic \* - není v souboru zmiňována

#### PŘÍLOHA č. 2

Vědomostní test, sestavený na základě informací obsažených v českých dějepisných učebnicích, sledoval zjištění reálných znalostí studentů středních škol ČR. Byl proveden v součinnosti s vysokoškolskými pracovišti všech regionů státu v průběhu června 1998 na 14 státních i soukromých gymnáziích (třetí ročníky). Předkládáme dílčí analýzu odpovědí 388 respondentů, prokazující informovanost českých studentů o předních reprezentantech slovenské politiky a kultury.

#### MILAN RASTISLAV ŠTEFÁNIK

žádná odpověď	122	31,44%
nevyhovující odpověď	73	18,81%
zásluhy o vznik ČSR	97	25,00%
spolupracovník T.G.M.	22	5,67%
ministr vlády ČSR	28	7,22%
voják, generál, legie	16	4,12%
letec, tragická smrt	29	7,47%
vědec, astronom	3	
slovenský politik, diplomat	79	20,36%

\* První číselný údaj představuje počet odpovědí, druhý procento z celkového počtu 388 respondentů.

M. R. Štefánik, důsledně představený ve všech sledovaných textech, a to rovněž fotografiemi, není znám téměř třetině středoškolských respondentů. Na druhé straně čtvrtina dotazovaných věděla o jeho zásluhách o vznik československého státu, asi 6% byl uváděn v souvislosti s T.G.M. a Československou národní radou v Paříži. Jeho vojenskou hodnost a aktivitu při organizaci československého zahraničního vojska připomínala 4%, početnější byla upřesnění jeho kariéry letce i tragické smrti při výkonu této profese (7,5%). Velmi často byl Štefánik jmenován jako ministr vlády ČSR, ovšem jen výjimečně byl respondentům znám rezort, který mu byl svěřen. Nejčastějším omylem bylo uvádění Štefánika jako ministra obrany, ale ve výčtu nesprávných odpovědí nechyběly ani funkce ministra zahraničí či dokonce financí. Především tato záměna způsobila poměrně vysoké procento chybných odpovědí (19%). Zhruba stejné procento dotazovaných odbylo Štefánikovu charakteristiku konstatováním, že byl slovenským politikem, popřípadě diplomatem (20%).

#### ANDREJ HLINKA

žádná odpověď	183	47,16%
nevyhovující odpověď	31	7,99%
vůdce, předseda SLS	124	31,96%
nacionalista, fašista	18	4,64%
kněz	5	
slovenský politik 1. ČSR	64	16,49%

Andrej Hlinka je slovenskou osobností zařazenou v každé české dějepisné učebnici, navíc dvakrát, v kontextu vývoje předválečného a meziválečného. Kromě

opakovaných zmínek v souvislém textu je mu zpravidla věnován samostatný biogram. 50% neznalost českých středoškoláků je ze zmíněného důvodu překvapující. Třetina dalších respondentů Hlinku správně spojila se Slovenskou ľudovou stranou. Pro 16,5% dotazovaných je tento kněz blíže nespecifikovaným reprezentantem první republiky, pro téměř 5% nacionalistou, ba i fašistou usilujícím o slovenskou samostatnost. Jeho spojování s klerofašistickým slovenským státem je podstatou 8% nesprávných odpovědí. Dlouholeté Hlinkovo snažení o autonomní postavení Slovenska v odpovědích zohledněno nebylo.

#### JOZEF GABČÍK

žádná odpověď	214	55,15%
nevyhovující odpověď	113	29,12%
účastník atentátu	61	15,72%
parašutista, odboj	27	6,96%

Pouze v jediné z analyzovaných učebnic postrádáme zmínku o slovenském účastníku atentátu na zastupujícího říšského protektora. Událost je jako nejvýznamnější, byť kontroverzní čin českého odboje dobře známa, proto překvapuje zjištění, že 84% respondentů z řad středoškoláků jméno Jozefa Gabčíka neumělo zařadit. V téměř 30% nevyhovujících odpovědích byl Gabčík označen za stavitele vodního díla na slovensko-maďarské hranici. Třetinu správných údajů zajistili studenti jedné třídy, čímž je zpochybněna objektivita této znalosti. Asi 7% respondentů vědělo o atentátnících více, pojmenovali i skupinu parašutistů, která byla zmocněna tento čin, sporadicky označovaný jako teroristický, vykonat.

#### JOZEF TISO

žádná odpověď	215	55,41%
nevyhovující odpověď	18	4,64%
prezident slovenského státu	101	26,03%
předseda vlády	4	
fašista, nacista, zrádce	33	8,51%
diktátor	11	2,84%
kněz	6	
slovenský politik	27	6,96%

Jozef Tiso jako čelný představitel slovenského státu není opomenut ani v jediné učebnici. Navíc tematice tohoto období slovenských dějin je věnována mimořádná pozornost. Výsledky vědomostního testu ovšem této skutečnosti neodpovídají. 60% středoškolských respondentů nebylo schopno jakkoliv zmíněnou osobnost charakterizovat, nebo uvedlo chybný údaj. Čtvrtina z nich správně určila funkci, již zastá-

val. Více než 11% dotázaných se jméno Jozefa Tisa spojuje s pojmy fašista, spolupracovník nacistů, diktátor či zrádce. Asi 7% využilo možnosti obecného označení Jozefa Tisa za slovenského politika. Minimální počet studentů věděl, že zastával po určitou dobu funkci předsedy vlády, rovněž výjimečně byl charakterizován svou profesí.

#### ALEXANDER DUBČEK

žádná odpověď	71	18,30%
nevyhovující odpověď	62	15,98%
komunista, tajemník KS	47	12,11%
muž Ledna, Pražské jaro...	60	15,46%
politik i po roce 1989	38	9,79%
předseda parlamentu ČSFR	12	3,09%
tragické úmrtí, autonehoda	24	6,19%
slovenský politik	152	39,18%

Alexander Dubček je další osobností, představenou ve všech současných českých dějepisných učebnicích. Pravděpodobně skutečnost, že jde o politika poměrně nedávno zesnulého, rozhodla o lepších znalostech respondentů. 15% z nich Dubčeka spojilo s obrodným procesem roku 1968, 12% ho vnímalo jako komunistu v nejvyšší stranické funkci. Vysoké procento nesprávných odpovědí vyplynulo z častého přiřazování Dubčeka k postu předsedy vlády. Téměř 10% dotázaných vědělo, že se do politiky vrátil po sametové revoluci, 3% s upřesněním funkce, kterou tehdy zastával. 40% označení Dubčeka za slovenského politika bylo v řadě případů doprovázeno bližším upřesněním. Tragická autonehoda, jejíž se stal obětí, byla připomenuta 6% respondentů.

#### GUSTÁV HUSÁK

žádná odpověď	23	5,93%
nevyhovující odpověď	2	
prezident	363	93,56%
poslední prezident do 1989	99	25,52%
politický vězeň	8	
účastník SNP	3	
představitel normalizace	6	
komunista, tajemník KS	25	6,44%
slovenský politik	8	

Gustáv Husák, prezident ČSSR ještě v době dětských let respondentů, je takto zapsán v povědomí téměř 94% dotázaných, čtvrtiny i s přesným vymezením období, ve kterém funkci vykonával. Minimální procento respondentů pokládalo za vhodné uvést, že byl také politickým vězněm, ještě menší část oslovených si vzpomněla na jeho účast ve slovenském odboji za druhé světové války. Zhruba 6% byl spojen s nejvyšší stranickou funkcí, stejné procento nezareagovalo vůbec a prokázalo tím, že gymnazisté neznají ani československé prezidenty.

#### DUŠAN JURKOVIČ

žádná odpověď	335	86,34%
nevyhovující odpověď	49	12,63%
stavitel, architekt	5	1,29%

Dušan Jurkovič patří k častěji zmiňovaným zástupcům slovenského výtvarného umění, avšak jako ostatní představitelé kultury je v učebnicových textech poněkud opomíjen. Jeho jméno nalezneme ve třech sledovaných sadách učebnic. Přesto 99% respondentů o něm nic neslyšelo, případně ho mylně pokládalo za současného slovenského umělce. Pouhých pět studentů vědělo, že byl architektem, jen jeden z nich by jím projektované stavby hledal v Luhačovicích.

Z průzkumu vyplývá, že studenti reagují častěji na ty slovenské osobnosti, které znají z autopsie. To byl pravděpodobně důvod "nejvyšší úspěšnosti" prezidenta Gustáva Husáka a Alexandra Dubčeka. Z ostatních zástupců je v povědomí studentů zapsán alespoň částečně Milan Rastislav Štefánik, a to jistě i zásluhou starších platidel a poštovních známek, připomínajících jeho zásluhy o vznik československého státu. Mírně lepší znalost Andreje Hlinky oproti Jozefu Tisovi se už týká méně než poloviny dotázaných. Překvapující je minimální informovanost o Jozefu Gabčíkovi, představovaném prostřednictvím dokumentárních záběrů, literatury faktu i filmových zpracování události. Tradičně nejhůře v průzkumu dopadají zástupci výtvarného umění.

Výsledek průzkumu sice potvrdil, že častěji respondenti reagují na osobnosti, s jejichž charakteristikou se setkávají důsledně ve všech textech, a to v podobě biogramů, fotografií či karikatur. Celkové vědomosti studentů jsou ovšem nedostatečné, nepřiměřené kvalitě informací, poskytovaných učebnicemi.

## ZUSAMMENFASSUNG

### DAS BILD DER NEUEN UND NEUSTEN GESCHICHTE DER SLOWAKEN UND DER SLOWAKEI IN GLEICHZEITIGEN GESCHICHTSLEHRBÜCHERN IN BÖHMEN

Die Quantität und die Qualität der Informationen über die neuere slowakische Geschichte, die in den gegenwärtigen tschechischen Geschichtslehrbüchern vorkommen, sind ausreichend und adäquat für die Studienstufe des Faches und den Umfang des jeweiligen Lehrbuchs. Man kann sagen, daß auch einige Texte, die für die Grundschulen bestimmt sind, ein Bild der slowakischen Vergangenheit, das gleichwertig mit den Lehrbüchern an der Oberschule ist, vermitteln.

Keines von dem untersuchten Studienmaterial vermeidet die Erklärung der gefühlvollen Seiten des tschechoslowakischen Zusammenlebens. Die Autoren der Lehrbücher schaffen optimale Bedingungen für die Festigung der Schülerkenntnisse über den Nachbarn, der den Tschechen der nächste ist und mit dem die Tschechen fast drei Viertel des Jahrhunderts gemeinsame Geschichte verbindet. Es ist verständlich, daß in den tschechischen Erklärungen der tschechische Beitrag für die wirtschaftliche aber besonders kulturelle Entwicklung für die Slowakei verdeutlicht ist. Genauso charakteristisch für die gegenwärtigen Texte ist das Streben nach den Ursachen der Unterschiede und des Streites, die zum Aufgeben des gemeinsamen Staates führten, zu erklären.

Mit einer kleinen Sonde, die in der Beilage eingegliedert wurde, versuchte die Autorin anhand des Beispiels der Kenntnisse der slowakischen Persönlichkeiten eine Folgerung der qualitativen Lehrbuchproduktion in Bezug auf die Kenntnisse der Studenten zu zeigen. Die Unkenntnisse sind verblüffend. Die Ursachen dieses Zustandes sieht die Autorin vor allem in den Lehrern. Eine wichtige Rolle spielt hier ein Stereotyp, das schon seit vielen Jahren in der mangelnden Bereitschaft einiger Lehrer liegt, sich mit den neuen Materialien vertraut zu machen. Die Umfrageuntersuchung würde helfen festzustellen, ob die Staatstrennung das Unterschätzen der Informationen über die Slowakei und die Slowaken von Lehrern wie von Schülern nicht verursachte. Wahrscheinlicher ist aber der allgemeine Rückgang der Kenntnisse in diesem gesellschaftswissenschaftlichen Fach. Nach Meinung der Autorin liegen die Möglichkeiten zur Verbesserung des Bildes der Geschichte der Slowaken und der Slowakei im Bewußtsein tschechischen Studenten nicht in den Händen der Autoren der tschechischen Lehrbücher, sondern in den konkreten Bedingungen des Schulunterrichtes, in der höheren Anerkennung des Lehrberufes und der finanziellen Möglichkeiten der Schulen und auch der Bildenden. Die Lösung des Problems ist damit schwieriger.

# DZIEJE SŁOWACJI I SŁOWAKÓW W POLSKICH PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA HISTORII

Adam Suchoński

Uniwersytet Opolski, Opole

W przygotowaniu tego tekstu napotkaliśmy na trudności natury merytorycznej i metodologicznej. Wynika to m.in. z faktu, że historia Słowacji jest bardzo skomplikowana. Słowacy przez całe wieki nie mając swego państwa, żyli w państwach wielonarodowych. Trudno się więc dziwić, że w poglądach na dzieje tego kraju i narodu spotkać można opinie krańcowe.

Zdaniem Ivana Cziczmańca<sup>1</sup> - słowackiego eseisty mieszkającego aktualnie w Norwegii, jedną z tych skrajności można określić jako nacjonalistyczną. Głosiciele takich poglądów mówią m.in. o nieprzerwanej tysiącpięćsetletniej historii narodu słowackiego i uważają istniejące w IX wieku Państwo Wielkomorawskie za twór wyłącznie słowacki. Zdaniem cytowanego autora drugą skrajnością jest formułowanie tezy, że naród słowacki wyłonił się z pomroku dziejów dopiero w XIX wieku, a jedynym autentycznym zjawiskiem czysto słowackim jest faszystowskie państwo księdza Józefa Tiso z jego wojowniczym nacjonalizmem i antysemityzmem.

Lektura eseju autorstwa historyka słowackiego Ivo Samsona, który m.in. stwierdził: "Słowacy to szczęściarze: zawsze wiernie służyli obcym panom, a oni – Austriacy, Czesi, Niemcy i Rosjanie – byli dla nich życzliwi"<sup>2</sup>, może być przykładem tej drugiej skrajności.

Pozostawiając historykom rozstrzygnięcie przedstawionych wyżej a także innych dylematów z historii Słowacji, skoncentrujemy aktualnie naszą uwagę na odzwierciedleniu dziejów naszego południowego sąsiada w polskich podręcznikach do nauczania historii. Podstawą naszych analiz będą książki szkolne funkcjonujące aktualnie w naszym kraju jako podstawowy środek dydaktyczny pomocny w edukacji historycznej w szkołach podstawowych i średnich.

Analizę podręczników poprzedzimy przytoczeniem tych fragmentów naszych badań nad świadomością historyczną młodzieży, które dotyczą Słowaków i Słowacji.

<sup>1</sup> Ivan Cziczmaniec, Słowacki fuks? „Gazeta Wyborcza” 31-07-1998, s.18.

<sup>2</sup> Ivo Samson, Słowacki fuks, „Gazeta Wyborcza 31-07-1998, s.16. (Jest to przedruk tekstu, który ukazał się w maju 1998 r. na łamach bratysławskiego tygodnika „Domino – forum”).

wacji. Badania takie już od szeregu lat prowadzi Zakład Dydaktyki Historii Uniwersytetu Opolskiego. Ich celem jest m.in. określenie stosunku młodzieży do sąsiadów Polski oraz ustalenie zasobu wiedzy na temat przeszłości państw sąsiadujących z naszym krajem. Dla celów ilustracyjnych przytoczymy jedynie wybrane fragmenty z badań, które zostały przeprowadzone w kwietniu 1998 roku w 12 placówkach szkolnych zlokalizowanych na terenie województwa opolskiego. Badania objęły 687 uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej i średniej.

Uczniowie szkół podstawowych (364) reprezentowali środowiska wiejskie, miasta będące w przyszłości siedzibą powiatu oraz miasta wojewódzkie. W grupie szkół średnich (323) była także placówka zdominowana przez młodzież z rodzin, które zgłosiły swoją przynależność do mniejszości niemieckiej. Taki dobór badanej próby wynika ze specyfiki etnicznej naszego regionu.

Podstawowym narzędziem badań był kwestionariusz ankiety. Jedno z pytań dotyczyło stosunku do naszych sąsiadów. W szczególności chodziło o wybór sąsiada, który w odczuciu młodzieży jest nam najbliższy, do którego czujemy szczególną sympatię. Zarówno w odpowiedziach uczniów szkół podstawowych, jak również średnich najczęściej na miejscu pierwszym wymieniano Słowację. Młodzież przeważnie uzasadniała swój wybór w następujący sposób:

- *Słowacy to nasi bracia Słowianie;*
- *Ze Słowakami można się łatwo porozumieć;*
- *Słowacy są bardzo gośćcami;*
- *Ze Słowacją nie prowadziliśmy wojen.*

Tylko w szkołach, do których uczęszcza młodzież z rodzin deklarujących się jako mniejszość niemiecka na miejscu pierwszym wymieniano Niemców.

W toku tych samych badań staraliśmy się określić wiedzę młodzieży związaną z przeszłością naszych sąsiadów. W odniesieniu do historii Słowacji są to wiadomości nader skromne. Tylko 17 % badanych uczniów ze szkół podstawowych przypomina sobie fakt utworzenia państwa słowackiego przed II wojną światową, a 24 % podział Czechosłowacji na dwa państwa w latach dziewięćdziesiątych.

W pojedynczych wypowiedziach występowały jeszcze informacje dotyczące powstania Państwa Wielkomorawskiego, które objęło także tereny zamieszkałe przez Słowaków oraz utworzenie w Polsce przed wybuchem II wojny światowej Legionu składającego się z Czechów i Słowaków.

Nieco bogatszą wiedzę związaną z historią Słowacji wykazała młodzież ze szkół średnich. Jest to wiedza obejmująca wydarzenia na dwóch biegunach czasowych i obejmuje IX i XX wiek. Oznacza to, że 27 % badanych wiedziało, że Słowacy w IX wieku wchodzili w skład Państwa Wielkomorawskiego. Znacznie częściej wymieniano wydarzenia, jakie miały miejsce w XX wieku (oderwanie Słowacji od Czech w marcu 1939 roku oraz ponowne rozdzielenie obu państw w początkach lat dziewięćdziesiątych). Młodzież licealna wymieniała także nazwisko księdza Józefa Tiso – przywódcy państwa słowackiego oraz sporadycznie przytacz

zała fakt wybuchu Powstania Słowackiego, najczęściej bez określenia w czasie tego ważnego wydarzenia w historii naszych południowych sąsiadów.

Dodajmy, że znacznie bogatsze informacje posiadali uczniowie zarówno szkół podstawowych, jak również średnich w odniesieniu do dziejów Czechosłowacji. Na przykład przeszło połowa badanych zna wydarzenia, jakie miały miejsce w Czechosłowacji w roku 1968. Młodzież napotyka na wyraźne trudności stojąc przed koniecznością wydobycia z dziejów Węgier lub Czechosłowacji tych wydarzeń, które są niezbędne dla zrekonstruowania przeszłości Słowacji. Dodajmy, że nie są to sprawy łatwe nawet dla historyków. Rodzi się jednak pytanie: czy i w jakim zakresie autorzy podręczników starają się ten proces swoim młodym czytelnikom ułatwić?

Przystępując do analizy podręczników szkolnych pod kątem interesującej nas problematyki przypomnijmy, że zgodnie z aktualnymi kryteriami w zakresie doboru treści, w sposób szczególny powinny być eksponowane dzieje narodowe. Przy stałym ograniczeniu czasu przeznaczanego na szkolną edukację historyczną, przyjęcie takich założeń powoduje znaczne redukcje treści z zakresu dziejów powszechnych. Powinniśmy o tym pamiętać analizując współczesne podręczniki. Funkcjonuje jednak w środowisku historyczno – dydaktycznym zasada obciążająca autorów podręczników do podkreślenia w ramach historii powszechnej dziejów państw sąsiednich.

Czy i w jakim zakresie autorzy podręczników przestrzegają tych zasad? Próbę odpowiedzi na tak sformułowane pytanie podejmiemy na podstawie analizy aktualnych podręczników dla szkół podstawowych i średnich.

Autorzy podręczników dla klasy V szkoły podstawowej informując o powstaniu Państwa Wielkomorawskiego wyraźnie zaznaczają, że obszar tego państwa obejmował także Słowację<sup>3</sup>. Dodajmy, że jest to pierwsza i zarazem ostatnia informacja, jaką na ten temat przekazano w narracji autorskiej podręcznika, którego cezurą obejmuje wiek XIV. Wprawdzie w cytowanym opracowaniu znajdziemy jeszcze wiadomości o upadku Państwa Wielkomorawskiego pod wpływem uderzenia przybyłych od strony Uralu koczowników węgierskich, ale uczeń z tekstu podręcznika nie dowie się, że Słowacy dostali się w orbitę wpływów innych państw. Dopiero z zamieszczonej dalej mapki wynika, że Czechy, Morawy i Słowacja zostały czasowo opanowane przez władcę Polski Bolesława Chrobrego<sup>4</sup>.

Zarówno w klasie V jak i następnej uczeń poznając dzieje Węgier nie dowie się, że na obszarze tego państwa zamieszkiwali również Słowacy. Dotyczy to także okresu, kiedy Węgry były pod panowaniem Jagiellonów<sup>5</sup>.

Na kolejną informację o dziejach Słowaków uczeń szkoły podstawowej musi czekać do połowy XIX wieku. Przy charakteryzowaniu rewolucji 1848 zaznaczono,

<sup>3</sup> M.Koczerska, E.Wipszycka, Historia 5, Warszawa 1996, s.162.

<sup>4</sup> Tamże, s. 178.

<sup>5</sup> Por. Stanisław Szostakowski, Historia 6, Warszawa 1996.

iż w czasie Wiosny Ludów uwidoczniły się dążenia niepodległościowe wielu narodów, w tym także Słowaków<sup>6</sup>.

Znacznie więcej konkretnych informacji na interesujący nas temat znajdziemy w opracowaniach przeznaczonych dla młodzieży, która kończy szkołę podstawową. Jako przykład może posłużyć podręcznik Andrzeja Leszka Szcześniaka<sup>7</sup>. Cytowany autor informuje m.in. o proklamowaniu przez Czechów i Słowaków 28.X.1918 r. Republiki Czechosłowackiej, a dalej o utworzeniu w III 1939 r. przez przywódcę nacjonalistów słowackich księdza Jozefa Tiso państwa słowackiego zależnego od hitlerowskich Niemiec.

Również na kartach omawianego podręcznika znajdziemy wiadomości na temat Legionu czesko – słowackiego, który tworzone w Polsce w roku 1939 w celu wspólnej walki z Niemcami. W odróżnieniu od innych autorów podręczników, i to nie tylko dla szkół podstawowych, A.Szcześniak zaznajamia młodzież także z przebiegiem Powstania Słowackiego.

Jest rzeczą zaskakującą, że nie wszyscy autorzy podręczników dla szkół podstawowych omawiając wydarzenia, jakie miały miejsce w Europie do połowy lat dziewięćdziesiątych, informują o podziale Czechosłowacji oraz o powstaniu dwóch odrębnych państw Czech i Słowacji. Tam zaś, gdzie znajdziemy informacje na ten temat spotkać można różne umiejscowienie w czasie tego ważnego nie tylko dla dziejów naszych południowych sąsiadów faktu historycznego. Do tych spraw powrócimy jeszcze przy analizie podręczników historii przeznaczonych dla młodzieży ze szkół średnich.

Książki szkolne przeznaczone dla potrzeb edukacji historycznej w szkołach średnich różnią się między sobą dość znacznie przy prezentacji przeszłości Słowaków i Słowacji. Prawie wszystkie opracowania o tym charakterze informują młodzież, że tereny zamieszkałe przez Słowaków w IX wieku wchodziły w skład Państwa Wielkomorawskiego. Różnice występują przy rekonstruowaniu sytuacji, jaka miała miejsce po upadku tego państwa. Część autorów pisząc o powstaniu państwa czeskiego i węgierskiego nie określa zakresu terytorialnego ani składu etnicznego tych nowych organizacji państwowych<sup>8</sup>. W innych opracowaniach znajdziemy fragmentaryczne dane zawarte w tekście i uzupełnione mapkami o losach Słowaków po upadku Państwa Wielkomorawskiego<sup>9</sup>.

Podobnie jak to miało miejsce w przypadku podręczników dla szkół podstawowych, autorzy podobnych opracowań dla młodzieży licealnej nie wykorzystują wielu nadarzających się okazji w celu przypomnienia, co działo się z obszarem zamieszkałym przez Słowaków w okresie późniejszym. Na przykład część autorów

<sup>6</sup> E.Centkowska, J.Centkowski, Historia 7, Warszawa 1997, s. 78.

<sup>7</sup> A.L.Szcześniak, Historia 8, Bydgoszcz 1992.

<sup>8</sup> Por. H.Tomalska, Historia dla szkół średnich zawodowych, Warszawa 1995, s. 111.

<sup>9</sup> Por. A.Paner, J.Iluk, Historia dla szkół średnich, T. II. Średniowiecze, Koszalin 1997, s.286 i 305.

wyliczając kraje wchodzące w skład monarchii Habsburgów w XVI oraz w XVIII i XIX wieku pomija Słowację<sup>10</sup>. W innych podręcznikach charakteryzując powstanie monarchii dualistycznej na podstawie ugody austro – węgierskiej z 1867 r. podkreślano, że Słowacja stała się integralną częścią Węgier, a Słowacy byli poddawani intensywnej madziaryzacji<sup>11</sup>.

Najwięcej informacji na interesujący nas temat znajdujemy w podręcznikach, które są poświęcone historii XX wieku. Przygotowując młodzież do zrozumienia procesu związanego z powstawaniem nowych państw po I wojnie światowej przypomniano, że tak jak czeska myśl niepodległościowa była skierowana przeciw uzależnieniu od Austrii, tak dla Słowaków narodem ograniczającym ich aspiracje narodowe byli Węgrzy<sup>12</sup>.

Kontynuacją tych rozważań pomocnych w zrozumieniu sytuacji, jaka będzie miała miejsce przed wybuchem II wojny światowej jest stwierdzenie, że odrodzona po I wojnie światowej Czechosłowacja miała być federacją Czech i Słowacji. Czesi prowadzili jednak politykę ścisłej centralizacji, co spowodowało nasilenie ruchu narodowego w Słowacji<sup>13</sup>.

Faktem odnotowanym przez wszystkich autorów podręczników licealnych jest utworzenie w marcu 1939 roku niezależnego od Niemiec państwa słowackiego<sup>14</sup>. Jest rzeczą charakterystyczną, iż występują istotne różnice na określenie charakteru ówczesnego państwa słowackiego. I tak rządy księdza Józefa Tiso określa się jako:

- Wasalną zależność od Hitlera;
- Rządy faszystowskie;
- Rządy dyktatorskie;
- Władzę autorytarną;
- Rządy nacjonalistyczne i antysemityczne.

Jest rzeczą zrozumiałą, że wymienione sposoby sprawowania władzy różnią się od siebie dość znacznie. Dlatego ważnym postulatem skierowanym do autorów podręczników polskich powinno być dążenie do ujednoczenia terminologii zgodnie ze współczesnymi ocenami charakteru państwa słowackiego utworzonego przed wybuchem II wojny światowej. Analizując podręczniki szkolne dla klas liceal-

<sup>10</sup> Por. K.Zielińska, Z.Kozłowska, Historia 2. Dzieje nowożytne 1492 – 1815, Warszawa 1996, s.53 i 227 oraz A.Radziwiłł, W.Roszkowski, Historia 1789 – 1871, Warszawa 1997, s. 187, 205, 331.

<sup>11</sup> G.Szelągowska, Dzieje nowożytne i najnowsze 1870 – 1939, Warszawa 1997, s.99.

<sup>12</sup> A.Radziwiłł, W.Roszkowski, Historia 1871 – 1945, Warszawa 1995, s.112.

<sup>13</sup> G.Szelągowska, Dzieje nowożytne i najnowsze 1870 – 1939, Warszawa 1995, s.349.

<sup>14</sup> A.Radziwiłł, W.Roszkowski, Historia 1871 – 1945, Warszawa 1995, s.196; G.Szelągowska, Dzieje nowożytne i najnowsze 1870 – 1939, Warszawa 1995, s.349; A.Garlicki, Historia 1939 – 1996/97, Warszawa 1997, s.10.

nych dostrzegamy wyraźnie różne podejście autorów do dziejów Słowacji. Część z nich eksponuje udział Słowacji w wojnie przeciwko ZSRR i rolę w tej wojnie jednostek słowackich, pomijając zupełnie tak ważny fakt jakim było Powstanie Słowackie<sup>15</sup>.

Są także autorzy wykazujący godną naśladowania konsekwencję przy prezentowaniu na kartach swoich podręczników wątku słowackiego. Jako przykład można przytoczyć opracowanie Andrzeja Pankowicza<sup>16</sup>. Podczas, kiedy w innych podręcznikach autorzy ograniczali się głównie do wybiórczej rejestracji niektórych tylko wydarzeń z dziejów Słowacji, A. Pankiewicz podejmuje także próby dokonania oceny przedstawionych faktów. I tak utworzenie w Polsce w 1939 roku liczącego około 2 tysiące żołnierzy Legionu Czesko – Słowackiego, na czele którego stali gen. Lew Prchala i ppłk Ludwik Swoboda określił jako symbol zmiany we wzajemnych stosunkach w obliczu agresji Hitlera<sup>17</sup>. Natomiast na zakończenie stosunkowo obszernej relacji z przebiegu Powstania Słowackiego napisał: „ Powstanie Słowackie było największym osiągnięciem czeskiego i słowackiego ruchu oporu”<sup>18</sup>.

Przedstawiając wyniki naszych analiz świadomie pomijaliśmy wiadomości dotyczące dziejów Czechosłowacji. Jest tych informacji stosunkowo dużo, biorąc pod uwagę specyfikę podręcznika. Na tym tle rodzi się istotna wątpliwość o charakterze metodologicznym: czy taki sposób postępowania by słuszny zważywszy, że przez wiele lat Czesi i Słowacy stanowili jedno państwo.

Pozostawiając ten problem do dyskusji przypomnijmy, że naszym głównym celem było ustalenie, czy autorzy współczesnych podręczników polskich dostarczają młodzieży niezbędnych przesłanek faktograficznych potrzebnych do zrekonstruowania na poziomie edukacji szkolnej przeszłości jednego z naszych południowych sąsiadów. Na tak sformułowane pytanie w oparciu o analizę podręczników szkolnych musimy odpowiedzieć negatywnie. Nie dostrzegliśmy istotnej różnicy przy prezentacji wątku słowackiego w podręcznikach historii wydawanych przed rokiem 1993 i po tym okresie. Informacje na ten temat dziejów Słowaków i Słowacji dotyczą głównie IX i XX wieku. To prawda, że przez wieki nie było państwa słowackiego, ale było terytorium i ludzie go zamieszkujący. Dlatego autorzy podręczników powinni przy okazjach temu sprzyjających, np. charakterystyka Cesarstwa Austriackiego w różnych okresach historycznych, interesujący nas wątek bodaj tylko sygnalizować.

Zaskakuje prawie zupełny brak informacji na temat aspiracji narodowych Słowaków. Nadal występują różnice i poważne uproszczenia przy charakterystyce państwa słowackiego, które powstało w 1939 r. Są autorzy, którzy piszą o związkach Słowacji z III Rzeszą oraz o walkach jednostek słowackich przeciw ZSRR

<sup>15</sup> A.Garlicki, op.cit., s.58.

<sup>16</sup> A.Pankiewicz, Historia – Polska i świat współczesny, Warszawa 1997.

<sup>17</sup> Tamże, s.29.

<sup>18</sup> Tamże, s.83.

pomijając jednocześnie informacje na temat Legionu Czesko – Słowackiego tworzonego w Polsce do wspólnej walki przeciw Hitlerowi, czy też wiadomości o Powstaniu Słowackim.

Nawet tak podstawowy dla współczesnych dziejów Słowacji fakt jak podział Czechosłowacji, nie zawsze występuje na kartach książek szkolnych, które omawiają wydarzenia w Europie do drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych. Jeśli zaś pisze się o tym fakcie, to jest on różnie datowany. Część autorów podaje datę 17.VII.1992 r., kiedy parlament Słowacji uchwalił deklarację suwerenności, inni zaś podają styczeń 1993 r. jako datę podziału Czechosłowacji na dwa odrębne państwa.

Musimy przyznać, że znacznie lepiej i z wyraźną konsekwencją dzieje Słowacji są prezentowane w środkach masowego przekazu. Na uwagę zasługuje zwłaszcza cykl artykułów na temat, który ukazuje się na łamach „Gazety Wyborczej” od stycznia 1998r.

Sumując nasze dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że aktualne polskie podręczniki do nauczania historii w stopniu niezadowalającym realizują zasadę dydaktyczną mówiącą o tym, że w procesie rekonstruowania przeszłości w odniesieniu do dziejów powszechnych powinniśmy w sposób wyraźny i konsekwentny eksponować dzieje sąsiadów.

## ZHRNUTIE

### DEJINY SLOVENSKA A SLOVÁKOV V POĽSKÝCH UČEBNÍCIACH DEJEPISU

Autor vo svojej štúdií analyzuje zobrazovanie dejín Slovenska a Slovákov v poľských učebniciach dejepisu, ktoré sa v súčasnosti používajú na základných a stredných školách. Cieľom jeho analýzy je zistenie, či autori súčasných poľských učebníc poskytujú mládeži nevyhnutné faktografické informácie potrebné na zrekonštruovanie (na úrovni školského vzdelania) minulosti jedného z poľských susedov. Podľa autorovho názoru sú dejiny Slovákov a Slovenska v poľských učebniciach veľmi skromné a zmienky v nich sa týkajú výlučne IX. (Veľkomoravská ríša) a XX. storočia (vznik 1. ČSR, Slovenská republika, ojedinele SNP).

## NAUCZANIE HISTORII NA SPISZU

Janina Mazur

Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kraków

Spisz to kraina pograniczna, która w historii przechodziła różnorakie dzieje i na której splatały się losy wielu narodów, w tym Polaków, Słowaków, Węgrów, Niemców, itd. Współcześnie Polski Spisz to niespełna 200 km kw. z kilkunastotysięczną ludnością, niejednorodną narodowo, osiadłą w 13 wsiach<sup>1</sup>, wśród której - zwłaszcza w ostatnich czasach - ujawniają się zadrażnienia i konflikty wywołane przez manifestowanie własnej odrębności. Jaka powinna być w tym kontekście rola szkoły? Jak należy tu uczyć historii? Czy i poprzez jakie zabiegi edukacyjne można budować atmosferę sprzyjającą zgodnemu współżyciu żyjącej tu ludności, tzn. Polaków i Słowaków? Te i inne pytania postawiła sobie - dostrzegająca te problemy - nauczycielka historii, ucząca na tych terenach, pochodząca z jednej wsi Polskiego Spisza (Rzepiska) i związana z nimi emocjonalnie, podejmując w Zakładzie Dydaktyki Historii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, pod moim kierunkiem, temat pracy magisterskiej: *Nauczanie historii na Polskim Spiszu - uwarunkowania historyczne, społeczne i narodowościowe*<sup>2</sup>.

Aby rozpoznać głębiej sytuację, posłużyła się metodą sondażu diagnostycznego, obejmując badaniami (techniką ankietową) 225 osób - mieszkańców Spisza z trzech pokoleń: uczniów (100), ich rodziców (70) i dziadków (55). Szkoły do badań (w liczbie 6), zostały wybrane celowo, m. in. w taki sposób, aby oddawały zróżnicowanie środowisk w jakich się znajdują. Pytania ankiety zmierzały do tego, aby rozpoznać samoidentyfikację narodową badanych, postrzeganie przez nich sytuacji konfliktowych, ich przyczyn oraz możliwości przezwyciężania, rolę szkoły w budowaniu atmosfery zgodnego współżycia różnych narodowości, znajomość dziejów Spisza i jego wielokulturowości.

Na pytanie ankiety zmierzające do samookreślenia własnej narodowości wśród badanych z pokoleń dziadków i rodziców występują różne deklaracje - część uważa się za Polaków, część za Słowaków (przeważają ludzie starsi). Dużo mniejsze podziały dają się zauważyć w najmłodszym pokoleniu, przy czym ujawniają się one wyraźnie w szkole, gdzie istnieją klasy z polskim i słowackim językiem wykłado-

<sup>1</sup> Czarna Góra, Dursztyn, Falsztyn, Frydman, Jurgów, Kacwin, Krempachy, Łapszanka, Łapsze Niżne, Łapsze Wyżne, Niedzica, Trybsz, Rzepiska.

<sup>2</sup> D. Madeja, Nauczanie historii na polskim Spiszu - uwarunkowania historyczne, społeczne i narodowościowe. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Kraków 1995. *Niepublikowana praca magisterska. Archiwum WSP w Krakowie.*

wym<sup>3</sup>. Cechą wspólną większości badanych jest natomiast utożsamianie się z pojęciem „tutejszy” czyli Spiszak. Tę odrębność i przywiązanie do własnego regionu - postrzegane też przez piękno krajobrazu, przyrody, nieskażonego powietrza i wody, będą badani zresztą podkreślać niejednokrotnie. Poczucie narodowe wiąże badani przede wszystkim z kultywowaniem tradycji rodzinnych, choć dostrzegają w tym względzie również rolę Kościoła i szkoły. Obie te instytucje zyskują zresztą zarówno pozytywne jak i negatywne konotacje.

Stosunki między obiema narodowościami najmłodsze pokolenie uznaje na ogół jako zgodne, natomiast rodzice a zwłaszcza dziadkowie wskazują na spory i zadrażnienia. Te ostatnie wiążą się najczęściej z konfliktami na tle religijnym (np. język nabożeństw, praktyki religijne, utrzymanie napisów słowackich w kościele) i kulturowym (zachowanie języka słowackiego w szkole, napisów w sklepach, restauracjach itp.). W ankietach stykamy się zresztą z prezentacją różnych, czasem skrajnych stanowisk, np. „Polacy, znaczy okoliczne wsie, nigdy nas nie lubili, a teraz chcą wpoić młodym, że nie są Spiszakami, Słowakami, ale Polakami” (70 - letnia kobieta), ale też, że: „Polacy na Spiszu są gorzej traktowani niż Słowacy, tak jakby to oni stanowili mniejszość” (wypowiedź jednego z rodziców). Także szkoła, podzielona na klasy: polską i słowacką, staje się czasem miejscem manifestacji wzajemnych niechęci. Polscy uczniowie uważają, że Słowacy są w niej bardziej faworyzowani, zaś Słowacy zarzucają im to, że nie dążą do zgody i chcą zawsze pokazać, że są lepsi. Obraz byłby wszakże niepełny, gdybyśmy nie odnotowali także i takich wypowiedzi: „u nas nie ma konfliktów i chciałbym aby ich nigdy nie było” (wypowiedź dziadka).

Autorka pracy przyczyn konfliktów upatruje w różnicach zdań na temat przeszłości Spisza a także „braku zrozumienia i tolerancji dla odrębności poglądów i zachowań oraz dążenia do narzucania ich innym”<sup>4</sup>. Wini także za nie lokalną prasę i wydawnictwa (polskie i słowackie), które wyakcentowują różnice, podziały i konflikty a nie wskazują na możliwości wzajemnego współżycia i współdziałania oraz mądrych kompromisów. Uważa nadto, że nadrzędną wartością jest przywiązanie mieszkańców Spisza do swojej ziemi, regionu, w którym żyją. Należałoby więc do niej szczególnie nawiązywać, wprowadzając w wiedzę o przeszłości. Tymczasem, z badań wynika, iż historię własnego regionu najlepiej znają uczniowie. Stykają się z nią w szkole - na lekcjach historii, wycieczkach, konkursach itd. Nieco mniej wiedzą o niej rodzice, którzy za źródła w tym względzie uznają przekazy rodzinne i Kościół. Jeden z ankietowanych rodziców pisze o niedawnej przeszłości: „w praktyce szkolnej od nauczycieli nic nie dowiedziałem się. Nie było publikacji na ten temat, jeśli się pojawiały to nie miałem do nich zaufania, były tendencyjne. Jedynie z domu wyniosłem wiadomości”<sup>5</sup>. Za ekspertów w tej mierze uznają się natomiast dziadkowie, w dużym stopniu motywując to własnymi przeżyciami, tym, że są świadkami historii, oraz dbałością o zachowywanie narodowych tradycji.

<sup>3</sup> Spośród 225 badanych osób - 74,2 % deklaruje narodowość polską, 25,8 % poczuwa się do narodowości słowackiej. Ibidem, s. 42 - 43

<sup>4</sup> Ibidem, s. 54

<sup>5</sup> Ibidem, s. 56

Propozycje łagodzenia konfliktów badani wiążą z działaniami szkoły, która powinna wychowywać w duchu tolerancji i poszanowania odrębności, a także podejmowaniem wspólnych prac na korzyść własnych miejscowości, po to, aby wszyscy „mogli się czuć jak u siebie”. Zastanawiano się też nad tym, czy istnienie w szkole odrębnych klas - polskich i słowackich, jest dobrym rozwiązaniem, gdyż teraz często powoduje wręcz niechęci oraz „przezwiśka i bójki na tle narodowościowym”<sup>6</sup>. Jedną z uczennic z kolei tak ujmuje swoje propozycje: „szkoła powinna dobrze doradzać i starać się aby nie było między uczniami Polakami i Słowakami żadnych konfliktów, to właśnie w późniejszym okresie byłoby potrzebne, gdy ta młodzież szkolna dorośnie i będzie dobrze wychowywać własne dzieci, to wszystko wróci do normy”, oraz inna: „Jedyną możliwością zgodnego współżycia Spiszaków jest pogodzenie się z odczuciami narodowościowymi drugiego człowieka, a nie negowanie tego”<sup>7</sup>.

Jak już wspomniano, autorka pracy zwraca szczególną uwagę na rolę historii, a zwłaszcza historii regionalnej w przewyżnianiu kwestii spornych i zadrażnień. Podając przykłady lekcji o tematyce regionalnej<sup>8</sup> pisze, iż zauważyła na nich zainteresowanie młodzieży tą historią, wyzwającą pytania uczniów: „kim jesteśmy?”, „kim byli nasi przodkowie?”, „dlaczego na Spiszu występuje ludność określająca się mianem słowackiej mniejszości?”. Lekcje te wg autorki dostarczały nie tylko wiedzy, ale też zaspakajały ciekawość uczniów dotyczącą własnych korzeni, przyczyniały się do zrozumienia przyczyn zamieszkiwania tu ludzi o odmiennym poczuciu narodowym, stając się punktem wyjścia do budowania zgodnego współżycia obu narodowości i kształtując związki emocjonalne z „małą ojczyzną”. Uświadamiały, jakie były historyczne losy tej ziemi i przyczyniały się do zrozumienia tego, dlaczego jest zróżnicowana etnicznie i wielokulturowa. Doświadczenia te powinny prowadzić także do uświadomienia nauczycielom ważności treści regionalnych w kształceniu i wychowaniu, co zresztą znajduje także odbicie w refleksji dydaktyków historii po obu stronach granicy polsko-słowackiej<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 65

<sup>7</sup> Ibidem, s. 69

<sup>8</sup> Zamieszcza też propozycje konkursów, sesji popularnonaukowych i wycieczek.

<sup>9</sup> Zob. J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993; *Regionálna história vo výučbe dejepisu*, Banská Bystrica 1995.



## ZHRNUTIE

### VYUČOVANIE DEJEPISU NA SPIŠI

Vyučovanie dejepisu v národnostne zmiešaných oblastiach vyvoláva v posledných rokoch značnú pozornosť odbornej verejnosti. Takýmto viacnárrodným, a teda multikultúrnym regiónom je aj poľský Spiš, kde spolunažívajú (nie bezkonfliktne) Poliaci a Slováci. Štúdiá sa snaží prezentovať výsledky diagnostického výskumu, ktorý mal zmapovať súčasný stav národnej samoidentifikácie obyvateľov tohto zmiešaného regiónu, analyzovať príčiny národnostne motivovaných konfliktných situácií a hlavne hľadať miesto školy v budovaní atmosféry znášanlivého spoluzitia rôznych národností. Efektívnu úlohu pri prekonávaní sporných otázok v tomto regióne môže podľa autorky štúdie zohrať vyučovanie regionálnej histórie (dejiny Spiša a jeho multikultúrnosti).

## LEMBERGER GESCHICHTSDIDAKTIK – WAS IST DAS EIGENTLICH?

**Michael Lemberger**

*Universität Wien*

LEMBERGER GESCHICHTSDIDAKTIK wurde von Dr. Michael Lemberger entwickelt, in Theorie und Praxis erprobt und in der Buchreihe „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart“ realisiert. Im Besonderen beinhaltet LEMBERGER GESCHICHTSDIDAKTIK folgende Kriterien (Auszug):

1. Alle Kapitel („Themen“) sind fächerübergreifend und projektorientiert verfasst.
2. Zu jedem Thema gibt es weiterführende Aufgabenstellungen („Überlege“).
3. Am Ende jedes Themas erfolgt eine Zusammenfassung in Frageform („Weißt du noch“).
4. Texte wurden durch Bilder ersetzt, die linksseitig angeordnet sind. Dadurch können die SchülerInnen Lerninhalte mittels Bild und/oder Text auffassen. Auf diese Weise wird gehirnhälftenvernetzendes, ganzheitliches Lernen ermöglicht. Die Einschaltung beider Gehirnhälften bei Erarbeitung und Einprägung des Wissens motiviert die unterschiedlichen Schülertypen (Linkshirn-, Rechtshirn-, Ganzhirntyp) in gleichem Maße.
5. Abbildungen erfüllen didaktische Funktion, d.h. es werden mittels Fragestellungen Impulse gesetzt.
6. Doppelseitige Abbildungen ermöglichen den SchülerInnen eine Identifikation mit den dargestellten Personen.
7. Gegenwartsbezüge lassen die SchülerInnen die Vergangenheit aus der Gegenwart verstehen.
8. Im Buch integrierte Mal-, Bastel- und Informationsbögen ermöglichen – ebenso wie die handlungsorientierten Aufgaben – spielerisches („indirektes“) Lernen („Spaß mit Geschichte“).
9. Quellenstellen sind Teil des Kontextes.
10. Stoffinhalte werden psychologisch aufbereitet und in der Mentalebene erarbeitet („Psychologische Geschichte“).
11. Im Buch integrierte, fertig ausgearbeitete Projekte ermöglichen das sofortige Umsetzen modernster Pädagogik.
12. Im Buch integrierte, ausführlich behandelte Exkursionstips („Hinweise für Spürnase“) ermöglichen es den SchülerInnen selbstständig Lokalgeschichte zu betreiben.
13. Das im Buch integrierte „Kleine Lexikon zum Buch“ erklärt wichtige Begriffe.

14. Der Einstieg in die Thematik des jeweiligen Jahresstoffes erfolgt mittels Arbeitsaufträgen auf dem Cover.
15. Die SchülerInnen werden persönlich angesprochen, am Beginn der 2. Klasse begrüßt und am Ende der 4. Klasse mit Glückwünschen verabschiedet.
16. Am Beginn der 3. und 4. Klasse wird der Jahresstoff der vorangegangenen Schulstufe durch einen seitens der SchülerInnen zu erstellenden Zeitstreifen („Was war wann“) spielerisch wiederholt.
17. Am Ende der 2. und 3. Klasse erfolgt eine Vorschau auf den Geschichtsunterricht der kommenden Schulstufe.
18. Die Covergestaltung aller Bände stellt einen Zeitstreifen und Bilder aus Themen der jeweiligen Schulstufe dar.

## A - INFORMATIONEN ZUM BUCH

(Abkürzungen: L. = Lehrerinnen und Lehrer, S. = Schülerinnen und Schüler)  
„Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2“ („VG2“) ist in 27 Kapitel („Themen“) gegliedert.

**Die Einteilung des Jahresstoffes könnte etwa so vor sich gehen:**

### I. Einführung

(Seite 5-8) September

### II. Urgeschichte (5 Mill. v.Chr. bis zum Beginn schriftlicher Aufzeichnungen)

(Seite 9-26) Ende September bis Mitte November

### III. Geschichte der Hochkulturen (um 4000 v.Chr. bis ca. 300 v.Chr.)

(Seite 27-42) Mitte November bis Mitte Jänner

### IV. Antike (2000 v.Chr. bis ca. 500 n.Chr.)

(Seite 43-91) Mitte Jänner bis Mitte April

### V. Mittelalter (5. bis 15. Jh.)

(Seite 92-127) Mitte April bis Juni/Juli

Bei vielen Themen wird auf die Einsatzmöglichkeit von Videos verwiesen. Zum überwiegenden Teil können Sie diese gratis beim Medienverleih des BM für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Schweglerstraße 53, 1150 Wien (Tel. 01/9858568, FAX 01/9841646); bei Film-Contact, Gratisverleih von Film und Video, Graf Starhembergasse 3, 1040 Wien (Tel. 01/5055156) bzw. beim Öster-

reichischen Filmservice, Schaumburgergasse 18, 1040 Wien (Tel. 01/5057249) bestellen.

### Die Didaktik des GS-Unterrichts in der 2. Klasse

#### - Warum GS?

Auf welchen Gegenstand haben Diktatoren – ganz gleich ob rechts oder links – stets größten Wert gelegt? Auf GS! Welche Schulbücher haben die Chinesen nach der Machtübernahme in Hongkong 1997 als erste ausgetauscht? Die des Faches GS! Das ist kein Zufall! GS ist meiner Ansicht nach der wichtigste Gegenstand von allen. Deshalb, weil er S. nachhaltig für ihr weiteres Leben beeinflussen und prägen kann. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen signifikant, dass „ausschließlich jene S., die GS als „interessanten Gegenstand“ schätzen gelernt haben, meinen, dass die Hauptaufgabe von GS darin liegt, Vorurteile zu erkennen und abzubauen, aus Fehlern, die frühere Generationen gemacht haben zu lernen“, ... Interessant ist weiters, dass diese Zielgruppe auch sehr differenzierte Aussagen zu Demokratie, Sozial- und Entwicklungspolitik und zu vielen anderen Fragen tätigt. Anders ausgedrückt, wie sich S. sozial und politisch engagieren, liegt in hohem Maße im Verantwortungsbereich der GS-L.

### Vorfreude und Erwartungshaltung der S. am Beginn der 2. Klasse HS/AHS

Der überwiegende Teil der S. freut sich anfangs der 6. Schulstufe auf das neue Fach GS, geht aber in der Erwartungshaltung davon aus, dass ähnlich handlungsorientiert, abwechslungsreich und freudvoll vor- gegangen wird wie im Sachunterricht der Volksschule. Diesem Anspruch gilt es seitens der GS-L. gerecht zu werden um dieses hohe Eingangsniveau nicht nur zu erhalten, sondern darüber hinaus weiter anzuheben.

### Links oder Rechts? Über ein neues Verständnis der Wahrnehmung

Eindeutig definiert – es gibt keine S.! Es gibt nur S.- Typen, die bei ihrer Geburt bereits festgelegt sind. Diesbezüglich sind die Ergebnisse der Gehirnforschung von größter Bedeutung für die Entwicklung neuer Lerntechniken. Man wurde sich der Einseitigkeit des „seelischen Lernens“ bewusst, das vorwiegend auf logische Zusammenhänge in sukzessiver Abfolge aufbaut, die besonders die linke Gehirnhälfte aktivieren, während die Aktivitäten der rechten Gehirnhälfte, die das Gefühlsmäßige, das Kreative betonen, das dem anschaulichen Nebeneinander entspricht, vernachlässigt werden.

Folgende Darstellung der verschiedenen Bewusstseinsformen ist aufschlussreich (vgl. Meister „Lernen kann fantastisch sein“):

#### Rechtshirziger\*

**Lerntyp** – kann optische Eindrücke optimal erfassen und verarbeiten (Kriterien: räumliches Empfinden, Formen und Muster, Musik, Farberkennung, kreative Eingebungen, Gefühle, intuitiv, fantasievoll, zeitlos, analog).

#### Linkshirziger\*

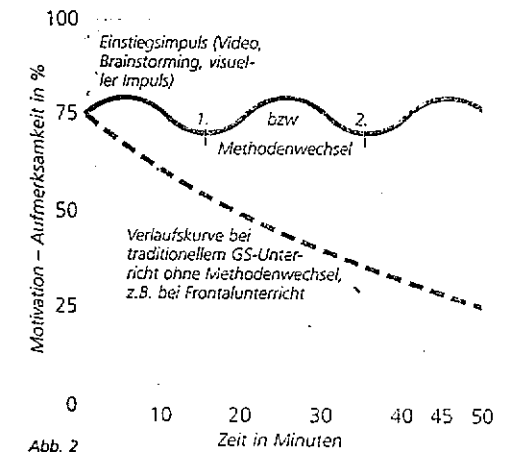
**Lerntyp** – ist dazu prädestiniert Texte mittels Auge und Ohr zu erfassen und zu verarbeiten (Kriterien dieses Typus sind: Symbole, Sprache, Lesen, Erzählen und Berichten, Zuhören, realitätsorientiert, logisch zeitbezogen, abstrakt).

**Ganzhirniger Lerntyp** – gelangt durch kombinierte Aufnahme von Texten und optischen Eindrücken zum vernetzenden Denken.

\* Bilder werden im Gehirn gespiegelt.

### - Motivation und handlungsorientierter GS- Unterricht

Entscheidender Ansatz der modernen GS-Didaktik ist der Entschluss nicht „nur“ jene S. unterrichten zu wollen, die textlich orientiert sind, sondern alle. Konsequenz daraus – die einzelnen GS-Stunden müssen so strukturiert werden, dass durch geschickte Auswahl der Lerninhalte, Medien und mehrmaligen Methodenwechsel (→ „Überlege-Teil“) die verschiedenen S. Typen immer wieder neu motiviert werden:



*Mehr als 75% Reichweite sind eher unrealistisch, die Ursachen dafür liegen im persönlichen Situationsbereich der S. (private Probleme, Ablenkungen, Müdigkeit...)*

### - „Freiheit für L.“ – der themenzentrierte GS- Unterricht

Grundsätzlich gibt es zwei Strukturierungsrahmen für den GS-Unterricht:

- Jahreszahlen („Auswendig lernen“)
  - Geschichtsverständnis,
- wobei die moderne GS-Didaktik davon ausgeht, dass man GS nicht lernen kann.

„Man kann GS nur verstehen und daraus für die Zukunft lernen.“

Die Buchreihe „VG“ geht von jeweils 27 Themen („Fundamentum“) aus, die – ähnlich wie in der Volksschule – jeweils für eine Unterrichtswoche gedacht sind („Wochen-themen“). Das bedeutet, dass bei rund 35 Schulwochen 8 Wochen „Reserve“ für die Realisierung individueller Interessenschwerpunkte („Erweiterung“ – „Additum“) zur Verfügung stehen. Dadurch gewinnt L. großzügigen Zeitraum, der die Voraussetzung für den entwickelnden GS- Unterricht bildet.

Das wiederum impliziert beim thematisierenden GS- Unterricht einen wichtigen Ansatz – die Vernetzung der Lerninhalte bei der Realisierung mehrstündiger Themen, wobei dies am leichtesten durch Anknüpfen an bereits Bekanntes (Didaktisches Prinzip!) erreicht werden kann.

Darüber hinaus ermöglicht die Thematisierung weitere Freiheiten („Flexibilitätsrahmen“):

Jedes Wochenthema kann bewältigt werden

in 1 Stunde\*, in 2 Stunden, in mehr als 2 Stunden. (\* = 1 Stunde „Reserve“ für andere Themen)

#### - Gruppenarbeiten, „Offenes Lernen“ und Projektunterricht

Für den GS-Unterricht eignen sich zwei Arten von Gruppenarbeiten („GA“) – die aufbauende GA, bei der die Aufgabenstellungen für jede Gruppe individuell sind sowie die konkurrenzierende GA, bei der alle Gruppen den gleichen Arbeitsauftrag zu lösen haben. Die Zahl der Gruppenmitglieder sollte fünf nicht übersteigen, ungerade Gruppengrößen sind günstiger, weil die S. bei Meinungs-differenzen abstimmen können (= Demokratieschulung). Wichtig ist, dass alle S. in die Erarbeitung der Lerninhalte eingebunden werden, „blinde“ Passagiere kann man vermeiden, indem jeder S. seinen Text auf einen Zettel schreibt, der dann auf das zu erstellende Plakat geklebt wird.

Beim „Offenen Lernen“ werden die Chancen themenzentrierten GS-Unterrichts optimiert – die S. bilden Gruppen, jede

Gruppe schickt einen Gruppensprecher („Koordinator“) zum L., wo er verschiedene Materialien (z.B. über den Alltag im „alten“ Rom) und Informationen bekommt. Entscheidend dabei ist das Einfordern des vorgegebenen Lernziels seitens L. (z.B. durch Arbeitsblätter), sowie die Transparentmachung der zu erarbeitenden Lerninhalte für die anderen S. (z.B. durch Info-Blätter oder mittels Gestaltung von Plakaten, wobei der Koordinator für das Lay-out verantwortlich ist).

Projektunterricht kann einen Tag dauern, aber auch einen längeren Zeitraum umfassen („Projektwoche“). Für diesen Zeitraum wird der Fächerkanon weitgehend aufgelöst und der Lehrplan ausgesetzt um sich konsequent in allen Unterrichtsgegenständen einem Thema widmen zu können (z.B. 2. Klasse – „Alltag im Mittelalter“, 3. Klasse – „Menschen mußten arbeiten – Menschen müssen arbeiten“, 4. Klasse – „Eine Welt für alle!“). Abschließend sollte eine Leistungsschau („Projektschau“) erfolgen z.B. „Ritterfest“, Plakate, Wandzeitung, Workshop-Plakate „Arbeitswelt“, Ausstellung „Dritte Welt“).

#### - Gegenwartsbezüge und fächerübergreifender GS-Unterricht

„Die Vergangenheit aus der Gegenwart verstehen – aus der Vergangenheit für die Zukunft lernen!“ so lautet ein Grundsatz der modernen GS-Didaktik. Man denke nur an den Übergang von der Steinzeit zu den Metallzeiten, an die Verdrängung der Holz-, Stein- und Knochenwerkzeuge durch bessere Werkstoffe ... Erleben wir nicht heute eine ähnliche Situation (Verdrängung von Metallen durch Kunststoffe)? Unumgänglich für die Realisierung von gegenwartsbezogenem GS- Unterricht sind fächerübergreifende Unterrichtsformen, wie sie für viele GS-L. seit vielen Jahren selbstverständlich sind. Wenn die S. in GS Plakate verfassen, Bilder interpretieren, ... unterrichten wir de facto nicht, GS, sondern Deutsch. Warum also nicht einmal umgekehrt? Im „Weißbuch“ – der offiziellen Entwicklungsschrift zum Lehrplan 1999 des BM für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten heißt es definitiv: „GS ist zukünftig der Integrationsgegenstand für

die Realisierung fächerübergreifender Lernziele.“ Das ist die Chance, das ist unsere Chance GS endlich jene Bedeutung zukommen zu lassen, die diesem Fach tatsächlich auch zusteht! Gemeinsam mit den L., die wir zum freiwilligen Mittun überreden sollten. Fächerübergreifender GS-Unterricht – Beispiel „Die Jungsteinzeit – Zeit tiefgreifender Veränderungen“: Die Umsetzung dieses Modells bedeutet allein bei diesem Thema ein Potential von zumindest sieben Stunden fächerübergreifenden GS-Unterricht.

WE Herstellen von Tongefäßen wie in der Jungsteinzeit (Spiralwickel) – 2h

R Woran die Menschen in der Jungsteinzeit glaubten – 1h

D\* Aufsatz „Ein Tag in Catal Hüyük (heute Türkei)“ – 1h

GW\* Wo leben heute noch Menschen in einfachen Kulturen? – 1h

GS\* Arbeitsteilung; Alltag in der Jungsteinzeit – 2h

#### Abb.3

\* GS, GW und D bilden den zentralen Gegenstand Sprachlich-Gesellschaftlicher-Bereich“ („SGB“)

#### - Altersadäquatheit des GS-Unterrichts in der 2. Klasse

Man geht heute davon aus, dass der Reifegrad innerhalb einer Klasse um rund 25% nach „oben“ und nach „unten“ schwankt, d.h., neben im Schnitt 12-Jährigen sitzen S., die entwicklungs-mäßig 9 Jahre alt, aber auch schon 15 Jahre sein können. Daher wird es oft zweckmäßig sein, GS differenziert zu unterrichten. Im Wesentlichen besteht die Zielgruppe der 12-Jährigen aus Kindern – dazu meine Bitte: Lassen wir den S. ihre Kindheit, unterrichten wir sie anschaulich, handlungsorientiert mit vielen Spielphasen für indirektes, spielerisches Lernen. Heben wir uns tiefgreifende

Quellen-Analysen für später (Oberstufe!) auf.

#### - Zusammenfassungen – „Weißt du noch?!

Statt der üblichen Zusammenfassungen, die eine Bevormundung von L. und S. darstellen, finden Sie in „VG“ Fragen, die eine Herausforderung zum Überdenken der Zusammenhänge darstellen. Die S. können die Antworten in Form von Klassengesprächen, aber auch in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit verfassen und in GS-Ordner oder in ihr „Rätsel- und Lernheft“ eintragen, wobei dies durchaus in Freiarbeit – im Offenen Lernen vor sich gehen könnte. „Weißt du noch“ bildet darüber hinaus den gemeinsamen Nenner zwischen L., S. und Eltern. L. definiert die verbindlichen Fragen, S. überprüft eigenständig, was inhaltlich verstanden wurde und die Eltern wissen, worauf L. Wert legt. Als Kontrolle könnten die Kopiervorlagen „Merktexte“ herangezogen werden.

Weitere Möglichkeiten der Festigung sind durch die „Zusammenfassungen“ am Ende jedes Großkapitels, aber auch durch die Gestaltung von Zeitstreifen („Offenes Lernen!“) gegeben, wobei jeder L. das relevante Fundamentum individuell festlegen kann.

#### - „Spaß mit Geschichte“ – „Spielerisches“ Lernen

Indirektes: - „Spielerisches“ - Lernen („lerne ohne zu merken, dass man lernt“) ist in GS für die S. vermutlich die freudvollste Form des Wissens-, bzw. Verständniserwerbs. Alle Bastelbögen (wegen des Seitenumfanglimits des Uk. konnte die optimale Lösung – eine kartonierte Seite je Bastelbogen nicht realisiert werden) richten sich an die unterschiedlichen Lerntypen und sind stets mit Aufgabenstellungen verbunden, bei deren Realisierung die S. „spielerisch“ verstehen.

#### - „VG“ – der Weg zum „Lernen-lernen“

Die moderne GS-Didaktik geht davon aus, dass in der Unterstufe die Basis für die neue GS-Didaktik der Oberstufe

geschaffen werden sollte – Grundlagen wie z.B. Freude und Interesse an GS, Kenntnis der Arbeits- und Lerntechniken, positive Einstellung zum GS-Unterricht, ... Auswendig gelerntes „Wissen“ geht unweigerlich verloren. Die Grafik (→ S. 8) zeigt die Verlaufskurve für klassische „Lerngegenstände“. Da die S. GS. nicht lernen können, sondern daraus nur profitieren können, wenn sie die Lerninhalte verinnerlichen, sind die „Lern“-Ergebnisse bei GS noch niedriger anzusetzen!

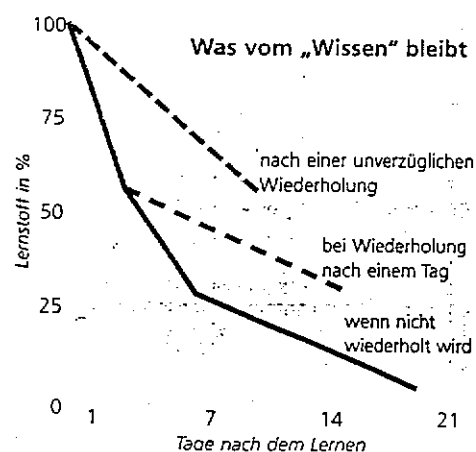


Abb.4 (Nach Ute Rampillin/Helmut Reisener in „Der Fremdsprachenunterricht, Heft 17 Ausgabe 1/95, Artikel Words-Words-Words“.)

In der internationalen Fachliteratur wird häufig folgender Satz zitiert: „Learning how to learn on their own is more important than anything else we can teach them.“ (Graham/Robinson 1984)

„VG“ hat vielen S. den Zugang zu Texten ermöglicht, mit der Verbreitung dieser GS-Buchreihe hat eine gewaltige Alphabetisierungskampagne begonnen.

Unzählige S. sind von den Bildern so beeindruckt, dass sie freiwillig mehr darüber erfahren möchten ... und (endlich) zu lesen beginnen. Wichtig ist es diesen Trend als L. zu unterstützen – mit der richtigen Lerntechnik:

„VG“ soll als Gebrauchs- und Arbeitsbuch S. jene Vorgangsweise ermöglichen, die in unserer Zeit immer wichtiger wird – die eigenständige Erschließung bedeutender Inhalte, durch Verwendung von „Stichwörterverzeichnis“ und „Kleinem Lexikon zum Buch“, aber auch durch Unterstreichen und Anmerkungen machen. Der amerikanische Forscher F. P. Robinson hat folgende „Fünf-Schritte-Lese- und Lernmethode“ entwickelt:

1. Überfliegen – 2. Fragen stellen („Was hoffe ich im Text zu finden“) – 3. Genau lesen, am besten zweimal (Beim zweiten Lesen Wichtiges unterstreichen) – 4. Sich vorsagen, was man daraus verstanden hat – 5. Nachprüfen und (nach einigen Tagen) wiederholen. Anmerkung: Der Zeitaufwand beim Lernen streut 1:5, wobei nicht nur die Begabung, sondern auch Milieu, Vorwissen, das Beherrschen von Lerntechniken und grafischen Darstellungen („Mapping“) eine große Rolle spielen.

„Mapping“ ist die Grundlage für gehirnhälftenvernetztes Lernen. Weil dadurch das Festigen von Erkenntnissen mittels Einschaltung der beim üblichen schulischen Lernen so vernachlässigten rechten Gehirnhälfte gewährleistet ist.

Die Sache selbst ist nicht neu. Schon Aristoteles (4. Jh. v.Chr.) war überzeugt, dass sich Gedanken in Form von Bildern in unseren Kopf darstellen und sinnzusammenhängende Bilder gleichzeitig erfasst werden:

Besonders vorteilhaft ist manche Zusammenfassung gemeinsam mit den S. in Form eines Mappings zu bringen. Begabte S. könnten angeleitet werden solche Mappings selbst zu versuchen.

Nach heutigem wissenschaftlichem Stand bringt die Vernetzung moderner GS-Didaktik mit Lernhilfen verschiedenster Art größtmöglichen Lern- bzw. Erkenntnisertrag. Die ergänzenden Unterrichtsmaterialien zu „VG“ bieten ein enormes Potential an zusätzlichen

Möglichkeiten Geschichte in verschiedenen Ebenen zu verstehen und so nachhaltig vom GS-Unterricht zu profitieren.

Die „RÄTSEL- UND LERNHEFTE“ etwa sind so aufgebaut, dass für jedes Thema zwei Seiten Zusatzmaterial mit verschiedensten Arbeitsaufgaben vorgesehen sind. Die hier getätigten Eintragungen ersetzen das Führen eines GS-Heftes. Zusätzliche Materialien können die S. am besten in Klarsichthüllen geordnet in eine

GS-Kollegemappe einlegen. Darüber hinaus gibt es weitere Unterrichtsmaterialien:

Das Spiel „DIE ZEITFALLE“ sowie nach Themen geordnet, abschnittsweise „VG“-AKTIV, „VG“-BILINGUAL (Arbeitsgrundlage für bilingualen GS-Unterricht Deutsch/Englisch) ...

„VG“-INTEGRATIV ist ebenfalls nach Themen geordnet und soll allen S. mit besonderen Bedürfnissen einen Zugang zu GS vermitteln.

## ZHRNUTIE

### Čo je "Lembergerova" didaktika histórie

Autor napísal a vydal sériu učebníc (3 diely pre 2., 3. a 4.ročník - II.stupeň ZŠ, ktoré vychádzajú v reedícii) pod názvom: **Od minulosti k súčasnosti** (o nich sa zmiňuje aj príspevok J. Albertyho). Lemberger svoju koncepciu didaktiky histórie, lepšie povedané didaktické kritériá použité pri tvorbe učebníc zhrnul do 18 bodov, ktoré zostavovateľ zborníka upravil takto :

1. Učivo sa v jednotlivých učebniciach delí na kapitoly, **témy**; každá téma presahuje tradičný rámec učiva, pretože je orientovaná až k súčasnosti ; autor sa domnieva, že žiaci lepšie pochopia minulosť práve cez poznanie príslušných fenoménov súčasnosti a ich vzájomných vzťahov. Ide vlastne o komplexné didaktické projekty, viazané, ale aj neviazané na vyučovacie jednotky. Každá učebnica obsahuje 27 tém (tzv. **"fundamentum"**); každá téma je určená na vyučovací týždeň (1-2 a viac hodín) a časová rezerva (8 týždňov) vytvára podmienky pre rozširovanie učiva a iných aktivít (tzv. **"additum"**).

2. Každá téma pozostáva z učebného textu, textových prameňov, pričom texty sú doplnované , i nahradzované názorným materiálom (na ľavej strane učebnice), takže **žiak môže učivo vnímať buď cez text, alebo názor** - čo motivuje rôzne typy žiakov; každá téma má ďalej dve strany doplnujúceho didaktického materiálu s rôznymi pracovnými úlohami, čo zároveň nahrádza pracovný zošit.

3. **Za motivujúce a aktivizujúce prvky** autor považuje kolonky, ako: "Porozmýšľaj" (úlohy), "Vieš to ešte" (zhrnutia), "Odkazy pre sľedičov" (námety na samostatnú prácu v oblasti regionálnej histórie), grafy, prvky na maľovanie, zostavovanie, a pod.; je presvedčený, že sa tým odľahčuje vyučovací proces - až po učenie sa hrou.

4. Už **na obale** každej učebnice sú tematické indicie k učivu celého ročníka; učebnica pre 2.ročník oslovuje žiaka, učebnica pre 4.ročník sa s nimi lúči; na začiatku učebnice

pre 3. a 4.roč. sa hrovou formou opakuje učivo predchádzajúceho ročníka, na konci učebnice pre 2. a 3.roč. je stručný prehľad učiva nasledujúceho ročníka; "malý lexikon" vysvetľuje v učebnici použité pojmy.

5. Všetky v učebniciach exponované didaktické elementy sú pedagogicky vypracované, overené v praxi, psychologicky podložené a zdôvodnené.

- Z myšlienok a názorov vyjadrených autorom v texte príspevku (na podporu ním koncipovaných učebnic):

- **História je najdôležitejší vyučovací predmet**, pretože môže (a má) životne ovplyvniť každého žiaka. Žiaci majú odlišné názory napr. na demokraciu, sociálne, náboženské, národnostné a vôbec politické problémy. To, ako sa potom budú angažovať v týchto sférach ako občania, výrazne ovplyvňuje práve výučba histórie. V Rakúsku sa tento predmet chápe ako integrujúci, a takto ho definuje aj Spolkové ministerstvo pre vyučovanie a kultúrne záležitosti. Preto je učebnica tak motivovaná, ako už bolo prezentované.

- **Žiaci ako takí neexistujú** - sú len určité **typy žiakov podľa spôsobu učenia** sa, čo je dané od narodenia. Tradičným ponímaním a spôsobom výučby dejepisu sa aktivizuje len ľavá polovica mozgu a zanedbáva sa pravá, resp. ich kooperácia. Typy žiakov využívajúcich ľavú hemisféru mozgu sú predurčené napr. na sluchové vnímanie (reč, počúvanie, čítanie ...); typy využívajúce pravú polovicu sú orientované na vizuálne podnety (symboly, tvary, farby, priestor, ale aj kreativitu). Moderná učebnica a didaktická technika umožňuje produktívne vyučovať všetky typy, všetkých žiakov. Toto, ako aj výskumami overené fakty, že cca 25 % žiakov v triede je vývojovo zaostávajúcich, resp. v predstihu sa prihovára za diferencované vyučovanie, prácu v skupinách, a pod.

## DIE WAHRHEIT UND DICHTUNG DES LEHRBUCHSCHREIBENS

Otto Szabolcs

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest*

Die Prophezeiung ist nicht erfüllt worden, wonach das Lehrbuch durch die Vervielfältigung der modernen auditiven, visuellen und audiovisuellen Lehrwerke an seiner Bedeutung verliert. Im Gegenteil, das didaktische Primat des Lehrbuchs hat nicht einmal die Erscheinung und Verbreitung des Videos und der Softwares, bzw. das allwissend und allmächtig Werden des Internets in Frage gestellt. Wir können wieder einmal Zeugen davon sein, wie die Praxis die theoretischen Spekulationen widerlegt. Unabhängig davon, ob es erwünschter, methodisch erfolgreicher wäre, was die Didaktiker empfehlen. Die professionellen Didaktiker gehen nämlich von dem Ziel, dem äußersten Sinn des Unterrichts aus, die Praxis aber folgt den Möglichkeiten, den konkreten Gegebenheiten. Wir könnten es feststellen, daß alle nur ihre Sachen tun, und man kann sowieso nichts anderes tun. Doch in der Wahrheit ist die Sache gar nicht so einfach, wenn wir die Gründe untersuchen und diese Sache – wie sich für einen Historiker geziemt – in ihrer eigenen Geschichte betrachten. Die Didaktiker dürfen nämlich nur vom pädagogisch gesehen Idealen ausgehen, doch die alltägliche Praxis folgt notwendigerweise den gegebenen praktischen Erwartungen. Wir finden hier die goethesche „Dichtung und Wahrheit“ Konflikt, wo die „Wahrheit“, die Wirklichkeit immer massenhafter, stärker ist, denn die Dichter sind in Minderheit, auch wenn sie mit einem Nimbus umgeben sind und ihre Stimme in gewissen Kreisen prägnant zu sein scheint.

Worum geht es hier eigentlich? Vielleicht in erster Linie darum, daß die Realität, die grundsätzliche Entwicklung unseres Zeitalters auf jeden Fall in die Richtung der „Wahrheit“ zeigt. Die der technischen Revolution zufolge erfolgte Informationsexplosion hat das grundsätzliche Ziel des Geschichtsunterrichts verändert. An die Stelle des Erziehungsziels des 19. Jahrhunderts, des grundsätzlichen Unterrichtsziels des 20. Jahrhunderts drängte sich das Bildungsziel hervor. Die Entwicklung der Fähigkeit der geschichtlichen Erkenntnis. Solange die Schüler die Mehrheit der geschichtlich-gesellschaftlichen Informationen aus ihren Studien gewannen, konnte die Schule als ein relativ geschlossenes Bildungsinstitut betrachtet werden, sowohl die grundsätzlichen Erziehungs-, als auch die grundsätzlichen Unterrichtsziele bezüglich des Geschichtsunterrichts konnten vertrieben werden. Zum Beispiel das Trio der Entwicklung der Tugenden eines gottesfürchtigen, dem Herrscher treuen, das Vaterland liebenden Staatsbürgers bei der Ratio Educationis vom Jahre 1777. Oder der individuelle Unterricht der 1920er Jahre, das Ideal des Erlern-

nens einer geschichtlichen Bildung unterer oder mittlerer Stufe. Doch in unserem Zeitalter, wo die Massenkommunikation allgemein geworden ist, gehört die Priorität bezüglich weder der Wirkungen, noch der Menge und besonders der Qualität der Informationen der Schule. Die Schule kann hinsichtlich weder der Quantität, noch der Qualität mit dem Fernsehen, dem Rundfunk, dem Internet, nicht einmal mit der sozialen Umgebung konkurrieren. Sie kann keinen geschlossenen Lehrstoff, der nicht mit dem Informationszufluß von den vorher erwähnten Medien rechnet, zusammenstellen; weder in Hinsicht der Erziehung, der Entwicklung einer Bildung, noch des Bewußtseins, des Habitus, der Identität und der Zusammensetzung der Kenntnisse. Das moderne überkommunizierte Leben schlug in die Schule ein und, ob wir es zur Kenntnis nehmen, oder nicht, in erster Linie es gestaltet, formt die Gefühlswelt und das Bewußtsein der neuen Generationen, ihre im weitesten Sinne interpretierte Bildung, Sehnsuchtswelt, ihr Verhaltenssystem, mit einem Wort ihr Habitus. Der Geschichtsunterricht kann so keine davon unabhängige Bildungsnorm oder Erziehung geben. Wenn er darum kämpfte, wäre er von vornherein zum Verlieren verurteilt. Doch etwas kann er geben, was die Jugendlichen nirgendwo sonst erhalten können, und was sie gerade während ihrer Schuljahre erwerben sollen; einen Schlüssel zum kundigen Empfang, Erwerb, zur Analyse, Synthetisierung der geschichtlich-gesellschaftlichen Informationen; mit einem Wort zur Ausgestaltung, Entwicklung der Fähigkeit zur geschichtlichen Erkenntnis. Hier sind wir also, bei der Notwendigkeit der Fähigkeitsentwicklung. Nur das kann das grundsätzliche Ziel des Geschichtsunterrichts am Ende des 20., am Anfang des 21. Jahrhunderts sein, wenn es uns so beliebt ist, sein gesellschaftliches Ziel, Interesse. Und das bedeutet jetzt eine bedeutende und wesentlich schwierigere Aufgabe, als damals, solange noch das Erziehungs- oder Unterrichtsziel vor den Augen gelegen hat. Die waren nämlich sogar kollektiv zu kontrollieren, in einem Lehrplan einheitlich zu bestimmen, in einem festgesetzten Zeitrahmen relativ sicher heranzukommen. Dort war die pädagogische Wirkung relativ unmittelbar, die Methodik umgrenzbar, das Ergebnis – mindestens lexikal und in der Kenntnis – gar nicht schwer, in seiner psychischen Wirkung schon schwieriger, aber relativ allgemein und exakt meßbar. Und sie konnte hauptsächlich dem Lehrplan gemäß einengend oder erweiternd, von kulturpolitischer Entscheidung innoviert verändert oder umgrenzt werden.

Jetzt verlangt der Geschichtsunterricht mit einem Bildungsziel mehr Zeit – und mehr individuelle Aufmerksamkeit seitens des Lehrers –, als in der Vergangenheit, egal, ob mit Erziehungsziel oder mit Unterrichtsziel. Einfach deswegen, weil es leichter ist, einem den Lehrstoff beizubringen – ob es mit Erziehungsziel oder mit Unterrichtsziel erfolgt –, als den Mechanismus der Erkenntnis, beizubringen, üben zu lassen einzuprägen. Bis zu dem Grad automatisieren, bis er mit der Menge und der Geschwindigkeit des Informationsflusses erreicht. Das könnte sogar in einer mathematischen Formel ausgedrückt werden, aber wozu. Doch eines ist von grundlegender Bedeutung hinsichtlich der Methodik im allgemeinen, und innerhalb der Methodik besonders hinsichtlich des Lehrbuches. Die grundsätzliche Methode des Geschichtsunterrichts mit einem Bildungsziel ist, üben zu lassen, die Wege der Erkenntnis wieder und wieder begehen zu lassen. Solange, bis es nicht zu einer

automatisch funktionierenden Fähigkeit wird. Und das geht nicht von heute auf morgen. Man muß einem beibringen, wie man von der Tatsache – von der Angabe oder vom Prozeß – bis zur Schlußfolgerung, Generalisierung, zum Urteil, zur praktischen Anwendung, oder in demselben Weg umgekehrt von der Schlußfolgerung, vom Urteil zurück zur Tatsache gelangen kann. Es ist fast egal, ob der Ausgangspunkt die Induktion oder die Deduktion ist, wichtig ist den Weg begehen zu lassen, vielmals, systematisch begehen zu lassen, egal ob induktiver oder deduktiver Weise. Mit einem anderen Wort, man muß den Schülern beibringen die konkrete Geschichte zu analysieren, und man muß mit ihnen die Arten, die Art und Weise der Analyse einüben lassen, bis es nicht ihr eigen wird. Nur das kann die adäquate Didaktik der Anforderungen unseres Zeitalters, der Gegebenheiten der modernen, überkommunizierten Welt sein, ob wir es wollen, oder nicht. Der Experte des Geschichtsunterrichts kann nichts anderes sagen, kann keine andere Auffassung vertreten. Das ist unsere „Dichtung“. Und deren Wirkung ist auch auf das Lehrbuch vollständig. Die Lehrbuchtheorie- und Praxis hat sich, oder wenigstens hätte sich umwandeln müssen. In dessen Interesse erschien seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre das neue Ideal: das Arbeitslehrbuch, oder mit einem anderen Namen das zur Arbeit bewegende, auf die Analyse basierende Lehrbuch.

Den Bedarf am Arbeitslehrbuch hat nicht der Wandel in den Jahren 1989-1990 mit sich gebracht, sondern das rechtzeitige Erkennen der Auswirkungen von den Konsequenzen, Anforderungen der Informationsexplosion auf den Geschichtsunterricht. So verlief also dieser Prozeß gleichzeitig in der ungarischen und westlichen Geschichtsdidaktik. Höchstens mit soviel Verspätung bei uns in Ungarn, die die Informationsexplosion in Osteuropa gegenüber dem technologisch entwickelteren Westen hatte. Der didaktische Zielwechsel des Geschichtsunterrichts kann also nicht vom politischen System abhängig betrachtet werden, sondern vom System der Technik, vom Kommunikationssystem. Oder doch nicht ganz? Darüber werde ich noch später Worte fallen.

Nach der umfassenden Reform im Jahre 1978 erschienen in Ungarn sehr schnell die sog. Arbeitslehrbücher, Arbeitslehrbuchfamilien. Diese Bücher enthielten nicht mehr den zu erlernenden, sondern den zu verarbeitenden, zum Teil analysierend zu verarbeitenden Lehrstoff. Quellen schriftlicher, bildlicher usw. Art, bei denen es niemandem zu eingefallen war, sie erlernen zu lassen, vielmehr sie analysieren zu lassen. Die Quellenanalyse gelangte in den Vordergrund, als grundsätzliche Methode. Damit dadurch die Praxis des Unterrichts leben kann, haben die grundsätzlichen wissenschaftlichen Methoden der Quellenanalyse den Schülern beigebracht werden müssen. Schon 1959 erschien das erste, diesem Zweck dienende Handbuch von Mátyás Unger. Dieses Werk hatte einen so großen Erfolg gehabt, daß eine neue, neu bearbeitete Auflage ein Vierteljahrhundert später – schon nach dem Tod des Verfassers – erschien. Analysieren, analysieren und wiederum analysieren, das war die „Dichtung“ der Fachdidaktiker. Sie waren so erfolgreich, daß es ihnen gelungen ist, dies mit der damaligen kulturpolitischen Führung im Lehrplan vom Jahre 1979 zu kodifizieren. Zur Erinnerung würde ich aus dem Lehrplan für die Gymnasien vom Jahre 1979 zitieren:

„Der neue Lehrplan baut grundsätzlich auf die systematische Entwicklung der Kenntniserwerbs- und Verarbeitungsfähigkeit der Schüler. In dessen Interesse bestimmen die Bedürfnisse der selbständigen geschichtlichen Denkweise die Methoden des Geschichtsunterrichts. Also solche Methoden müssen in erster Linie im Unterrichtsprozeß angewendet werden, die sich im großen Maße auf die geistliche Aktivität der Schüler stützen, die die Fähigkeit zur Erkenntnis auf dem Wege von den Erscheinungen bis zur Urteilsbildung, zur Entwicklung der Handlungsfähigkeit des Willens das Interesse erweckend und bis zum Ende wach haltend entwickeln. ... Wir können im Geschichtsunterrichtsprozeß der Gymnasien die induktiven und deduktiven Methoden anwenden, doch wir wollen mit den beiden der geschichtlichen Erkenntnis und der Entwicklung der Fähigkeit zur Erkenntnis dienen.“

Soweit mit dem Zitat. Die perfekte didaktische „Dichtung“. Doch sogar schon damals redete die „Wahrheit“, die staatliche, staatsbürgerliche Erwartung dazwischen. Nämlich, zwar ist die Fähigkeit wahrhaft das Wichtigste, die im Falle der einzelnen Individuen eine konkrete, vom von Lehrplan umgrenzten Lehrstoff unabhängige Entwicklungsstufe sein kann. Und das schließt sich nicht unbedingt bei jedem einzelnen demselben konkreten Lehrstoff an. Trotzdem brauchen wir etwas, was bei jedem Staatsbürger gemeinsam ist, was alle wissen, eine gegenständliche Gleichheit in der Bildung. Da spukte wieder die Idee der allgemeinen geschichtlichen Bildung in der unteren, mittleren und obersten Stufe, als staatliche Erwartung. Die Fähigkeit ist wichtig und schön, aber sie kann schwer – und nur subjektiv –, bis die Sachkenntnis reicht – und objektiv – gemessen werden. So entstand also ein nie eingestandener Kompromiß zwischen den Fachleuten und den bestimmten Vertretern des Staates; das Primat der Bildungsziele und die Silikose des vorgeschriebenen Lehrstoffs. Dessen zufolge gelangte in den Lehrplan von 1979 trotzdem der obligatorische Lehrstoff, bzw. – zuerst in der ungarischen Geschichte – ein differenzierter Lehrstoff, der in zwei große Gruppen geteilt wurde: in den der staatlichen Bildungsnorm dienenden „Basisstoff“ und in den die Bildungswirklichkeit symbolisierenden „Ergänzungstoff“. Man kann behaupten, dies brachte eine gewisse Symbiose der „Dichtung“ und der „Wahrheit“. Diese Symbiose bestimmte dann die Didaktik der Lehrbücher der folgenden zwei Jahrzehnte. Jene Lehrbuchstruktur, die bis zum heutigen Tag, oder genauer gesagt heute wieder bestimmend bei der Mehrheit der umgesetzten Geschichtsbücher ist. Nebenbei bemerkt, es gab inzwischen einen ein paar Jahre langen Abstecher, das unmittelbar dem Wandel folgende ca. halbe Jahrzehnt, wo die Hauptaufgabe das war, daß die marxistische Betrachtungsweise aus dem Geschichtsunterricht ausgerottet wird, so natürlich auch aus den Büchern. Zu der Zeit wurde neben der dringenden Notwendigkeit der inhaltlichen Veränderungen, der Veränderungen an der Politik, der Betrachtungsweise die Didaktik in den Hintergrund gedrängt, die fieberhafte Eile war für die pädagogischen Standpunkte nicht gerade günstig. Die ersten neuen Lehrbücher erinnerten in ihrer Pädagogik, Ausgestaltung an der Broschürenlehrbücher der 1950er Jahre, nur mit einem umgekehrten Vorzeichen bei der Politik, der Auffassung. Nach diesem kleinen, ein paar Jahre langen Abstecher, sprach die „Wahrheit“, die Unterrichtspraxis dazwischen; die Lehrbarkeit, und eine rasender

Rückkehr begann zum Arbeitslehrbuch – besonders in den Mittelschulen – und zur Kombination „Arbeitgeber“-Lehrbuch, Arbeitsheft, Aufgabenbogen in der unteren Unterrichtsstufe. Diesen Prozeß bekräftigte auch die großgewordene Pluralität der Lehrbücher, die große Auswahl an den Lehrbüchern. Dieser erfreuliche Prozeß, was seine Größe betrifft, läßt heute sogar Zweifel erheben; beinahe 400 Herausgeber beschäftigen sich heute in Ungarn mit Lehrbuchverlag. Alle Verlage können alles herausgeben, die Staatsmacht stellt nur formelle Bedingungen bei der Aufnahme eines Lehrbuchs in das offizielle Lehrbuchregister. Solche Bedingungen, ob sie verfassungswidrige Lehren enthalten, den ästhetischen Forderungen entsprechen, ob sie nicht der körperlich-seelischen Hygiene der Schüler schaden. Die Theorie sieht mindestens so aus. In der Praxis gibt der Ausschuß für Lehrbuchzulassung alle eintreffenden Manuskripte zwei Lektoren aus; einem fachlichen und einem pädagogischen Rezensenten, und er entscheidet unter der Berücksichtigung ihrer Meinungen. Die prüfen und beurteilen die fachlichen, wie die pädagogischen Fragen. Die meisten der Rezensenten – meiner Meinung nach – halten auch die Frage der Lehrbarkeit für grundsätzlich, deshalb sind sie Bejaher der Arbeitslehrbücher. Mindestens ist die Mehrheit der zugelassenen Lehrbücher wieder – mindestens didaktisch gesehen – dualistisch. Sie enthalten – oft mit Farbe, Unterstreichung, Linie, Buchstabentyp abgesonderte, oder absonderbare – zu erlernende, zu verarbeitende und zu analysierende Stoffe, Abschreibungen, Quellen, Erzählungen, wissenschaftliche Verarbeitungen, Geschichten, Bewertungen usw. Beinahe überall ist das Vorhandensein des pädagogischen Apparates, Fragen, Aufgaben usw. charakteristisch. Die Symbiose der „Dichtung“ und der „Wahrheit“ ist also wieder zurückgekehrt.

Doch die Didaktiker des Geschichtsunterrichts müssen den Erfahrungen der Praxis entgegensehen. Nicht nur der führenden Praxis, sondern auch der allgemeinen, überwiegenden Praxis. Man darf jene pädagogik-historische Erfahrung nicht aus dem Auge lassen, daß die allgemeine Praxis dem Schwung der Fachmethodik langsam, wenn überhaupt folgt. Die Allgemeinpraxis verändert sich langsamer, als der fachmethodische Fortschritt. Auch hier kann unvermeidlich der einführende Gedanke von Lew Tolstois Roman „Krieg und Frieden“ der Wegweiser sein. Nämlich, wenn wir nicht warten, solange das Obst reif wird, und wir pflücken es noch grün ab, werden wir es nicht genießen können, und der Baum wird verletzt. Die Innovationen der Pädagogik, der Pädagogen, und sprechen wir es ruhig aus, ich suche eine leichtere Lösung – sind sehr ernsthaft zu nehmende Sachen. Vergebens fliegt die Fachmethodik hoch, wenn ihr die Praxis nicht folgt. Mit einem anderen Wort, die didaktischen Grundsätze sind nicht viel wert, wenn sie nur in den Werkstätten der Wissenschaft und in den Publikationen bleiben. Der Praxis muß Zeit gegeben werden, damit sie sie ausprobiert – kostet –, daraus benimmt, was sie für möglich hält, sie verarbeitet und für sich selbst reifen läßt. Wenn die Fachmethodik genug Geduld aufbringt, diesen langsamen, manchmal peinlich erscheinenden Prozeß abzuwarten, wird sie selbst reicher, sie kann an der Wasserscheide der Praxis ihre Theorie perfektionieren, oder Gott helfe, ihre Irrtümer korrigieren. Sie kann sich auf die Praxis adaptieren. Als sie das nicht getan hat, sind die besten pädagogischen Gedanken und Systeme fast ohne jegliche Spur durch das Sieb der Praxis

gefallen und in die Vergessenheit geraten. Ich habe das Gefühl, daß Mór Kármán und seine Partner schon alles erfunden haben, was wir heute wissen, und wir dachten in den 1960-70-80er Jahren, wir seien die Erfinder. Denn irgendwo sind die Arbeit, die Prinzipien der großen Historiker-Didaktiker des letzten Viertels des vorigen Jahrhunderts in Vergessenheit geraten, weil ihnen die Allgemeinpraxis nicht gefolgt ist. Vielleicht in erster Linie deshalb, weil sich die Gewohnheit, die jahrzehntlange Praxis langsam ändert. Doch ein diesem ähnlich bedeutender Faktor ist die Wirkung der Aktualpolitik auf den Geschichtsunterricht. Ich denke jetzt nicht in erster Linie an die immer vorhandenen ideologischen Beeinflussungsmöglichkeiten, sondern an den aufmerksamkeiterweckenden und aufmerksamkeitsablenkenden Mechanismus der politischen Atmosphäre der gegebenen Epoche, der die politische Macht mit einer solchen Bedeutung in den Vordergrund legt, daß die Didaktik daneben nur als eine Frage von zweitem oder sechstem Rang erscheint. Vielleicht ging es im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts darum, als der Kampf der Liberalen, Nationalen und bürgerlich Radikalen die Atmosphäre des Unterrichts, besonders des Geschichtsunterrichts bestimmt hat. Darauf achtete die große Mehrheit der Lehrer, und dabei erschienen die sogar weltweit sehr modernen didaktischen Ansichten von Mór Kármán und seinen Partnern nicht mehr so wichtig. Dessen Zeuge konnte die heutige ältere Generation sein, als das Streben, den Geschichtsunterricht in monolithisch marxistisch umzuformen, seit 1948 das Grauwesen der Unterrichtspraxis, nicht nur inhaltlich, auffassungsmäßig, sondern auch didaktisch gesehen zurückbrachte. Und wir konnten auch beim jetzigen Wandel dessen Zeugen sein, als dieser Prozeß soweit ging, daß einer unserer Kulturpolitiker die Didaktik im Zwang der inhaltlichen Übersicht en bloc als methodische Faxen apostrophierte. Sogar die Lehrbücher beweisen, daß wir vielleicht jetzt darüber weg sind, und ich hoffe, die Einführung von neuen Lehrplänen wird keinen didaktischen Rückgang mit sich bringen. Im neuen Lehrplan, im sog. NAT (Nationaler Grundlehrplan) ist dessen Möglichkeit eingebaut, doch auf solche Weise, daß dieser Falle ausgewichen werden kann. Sie ist eingebaut dadurch, daß der Lehrplan auf der Basis von einem Ideal irgendwelcher nationalen geschichtlichen Bildung aufgebaut wird, dessen Vorhandensein er mit einem einheitlichen Prüfungssystem kodifiziert. Die einheitliche Bildung der Grund-, Mittel- und Oberstufe erfordert Faktenkenntnisse und Schließungsfähigkeit gleichfalls. Und gerade hier liegt die Falle: im Zusammensein der taxativen Kenntnisse und der Kreativität. Die taxativen Kenntnisse können relativ exakt und einfach gemessen werden, für die Kreativität gibt es keine solche exakten, leicht bedienbaren, eindeutigen, massenhaft interpretierten Meßmethoden. Derjenige, der die taxativen Kenntnisse an einer Prüfung wiedergeben kann, wird diese Prüfungen überleben. Derjenige aber, der die Ganzheit der Antworten auf die Prüfungsfragen mittlerer und oberer Stufe als taxative Aufgabe betrachtet und daraufhin seine Lehr-, Lernarbeit konzentriert, wird in den Prüfungen wahrscheinlich erfolgreich sein. Es ist zu befürchten, daß viele Lehrer, die es lieber leicht nehmen, diese „Wahrheit“ in den Vordergrund legen, denn dadurch kann schnell und sehenswert Erfolg erzielt werden. Es ist zu befürchten, daß die Einheit der „Dichtung“ und der „Wahrheit“ von der Seite des letzteren zustandekommt, solche Lehrbücher werden Erfolg haben, die mehr oder weniger fertige

Antworten auf die Anforderungen der staatlichen Prüfungen gibt. Und unter den freien Marktverhältnissen entscheidet über das Schicksal der Lehrbücher nicht das, was die Fachdidaktiker erträumen, sondern, was die Masse der den Prüfungserfolg wünschenden Lehrer kauft. Das ist die große Frage, die aber die didaktische Zukunft der Lehrbücher entscheidet, nicht der unmittelbare berufliche oder politische Wille, oder Beeinflussungsabsicht.

Meine Zeit ist langsam um, und ich habe noch kein Wort über die inhaltlichen Fragen der Lehrbücher gesprochen. Zu deren ernsthafteren Analyse habe ich keine Zeit mehr. Deshalb behandle ich sie nur in einer Hinsicht. In dieser Hinsicht ist unser Grundgedanke die Pluralität und die Multiperspektivität. Diese Parolen bedeuten die adäquaten Widerspiegelungen einer demokratischen bürgerlichen Gesellschaft bei dem Geschichtsunterricht. Ihre Deutung aus der Sicht der Lehrbücher scheint aber gar nicht so einfach zu sein. Die Pluralität bedeutet nämlich Vielseitigkeit, in unserem Fall in erster Linie eine politische Vielseitigkeit. Sie bedeutet, dem Schüler die Möglichkeit der Wahl unter den politischen Alternativen zu geben, bei der Rezeption der historischen Vergangenheit ebenso, wie der Gegenwart (und der Zukunft) bezüglich. Die politische Vergangenheit – und Gegenwart – also muß aus mehreren Standpunkten, mit mehreren Auffassungen, aus der Sicht verschiedener Anschauungssysteme parallel gezeigt werden. Aus den damaligen, wie aus den gegenwärtigen. Aber wo gibt es dafür genügend Platz in den Lehrbüchern, und wo gibt es solche pluralen Verfasser? In der gegenwärtigen ungarischen Wirklichkeit erscheint der Pluralismus im allgemeinen nicht in einem Lehrbuch, sondern unter den parallel verwendbaren Lehrbüchern. Der gegebene Schüler könnte nur so zu einer pluralistischen Auffassung gelangen, wenn er gleichzeitig mehrere Bücher benutzen würde. Das ist aber nur eine Fiktion, er freut sich, wenn er eins kaufen kann, und der Lehrer freut sich nicht weniger, wenn er eins „kann durchstudieren lassen“. Und die Lehrbuchautoren so sehr sie sich nach der Objektivität streben, können aus ihrer eigenen Haut nicht heraus, ihre Lehrbücher werden durch ihr Anschauungssystem geprägt. Die parallelen Lehrbücher befinden sich heute auf einer ziemlich breiten politischen Skala, sozusagen den Spielregeln einer parteiischen Welt gemäß. Derjenige, der eins darunter nach seinem eigenen Bild auswählt, ist der Schüler zuletzt, der Lehrer, die Schule oder die manchmal die sehr geschickten Leute des Buchvertriebs in erster Linie. Die Verwirklichung des Pluralismus erfolgt zur Zeit – sehr fein ausgedrückt sogar – nur relativ, und es ist nur der Traum des Fachmethodikers, daß ein Buch die pure Möglichkeit des Pluralismus in sich trägt. Damit es geschehen kann, müßten sich nicht nur die gegenwärtigen Geschäftsverhältnisse beim Lehrbuchvertrieb, unsere Verlegerpolitik, unser Prüfungssystem verändern, sondern in erster Linie die dem Geschichtsunterricht gewidmete Stundenzahl. Die traditionelle 8 Jahre Obligation des Geschichtsunterrichts wird gerade ab dem Schuljahr 1998-99, mit der Einführung des NAT (Nationalen Grundlehrplans) auf 4 Jahre gesenkt, seine Stundenzahl auf ein Niveau von kaum mehr als die Hälfte der jahrzehntelangen Praxis. Daran kann nur die Kulturpolitik etwas ändern. Solange es nicht genügend Unterrichtszeit zur Verwirklichung des Pluralismus gibt, wird die Multiperspektivität nicht richtig das Eigen der Schüler,



und wie könnten sie überdacht unter den nicht oder kaum gekannten und historisch eingepägten Perspektiven wählen.

## ZHRNUTIE

### "Dichtung und Wahrheit" pri tvorbe učebnic

Autor si zvolil za motto svojho príspevku o učebniciach a ich tvorbe ono goet-  
heovské - voľne preložené do slovenčiny: zámery (sny, ilúzie) a skutočnosť. Teo-  
retici, didaktici nastoľujú ideálne projekty učebnic, lenže ich praktická realizácia je  
limitovaná konkrétnymi možnosťami, ktoré sú rozhodujúce.

Napriek tomu, že v súčasnosti existuje veľké množstvo moderných zdrojov a  
nosičov informácií, s ktorými učebnica nemôže súťažiť, autor je presvedčený, že  
**nestratila svoj význam, pretože jedine škola je povolaná generovať schopnosti  
poznávať históriu**, čo je moderným cieľom predovšetkým výučby dejepisu. Tento  
cieľ je oveľa náročnejší, ako si ho kládla výučba dejepisu predtým. Výrazne sa  
o takúto transformáciu výučby dejepisu pričínil Matej Unger, ktorého metodická  
príručka vydaná r. 1959 má aj v súčasnosti svojich vyznávačov.

Učebnice reagujúce na moderné trendy vyučovania dejepisu vznikali v Maďar-  
sku už v r. 1979 a **nová koncepcia** bola v Maďarsku **kodifikovaná už v r. 1979**,  
takže nesúvisí so zmenami po r. 1989-90. Nastúpené metodologické a metodické  
trendy síce pribrzdili dôsledky politických zmien (transformácia marxistickej kon-  
ceptie), ale ich v podstate nezasiahli; podľa autora nové didaktické horizonty od-  
ďaľuje citeľné znižovanie počtu hodín výučby dejepisu na školách, pretože to -  
popri inom - zužuje možnosti overovania teórie praxou, spätnej väzby.

Autor sa osobitne zmieňuje o **pluralizme pri vyučovaní dejepisu** a možnos-  
tiach jeho uplatňovania v učebniciach. **Liberalizmus** sa aj v Maďarsku prejavil  
veľkým množstvom učebnic, existenciou okolo 400 vydavateľstiev. Je ale toho  
názoru, že **pluralizmus nedokáže prezentovať jedna, jediná učebnica** a na zakú-  
penie všetkých alternatívnych nemá škola a žiak finančné prostriedky. To, že sa tak  
niekomu v budúcnosti podarí, autor považuje predbežne za sen, ilúziu teoretikov.

Autorov príspevok sa netýka iba tvorby učebnic. V duchu zvoleného „motta“  
pojednáva aj tvorbu obsahu a cieľov výučby dejepisu v Maďarsku v historickej  
retrospektíve. Aj v týchto oblastiach teoretici vychádzajú z ideálov (ilúzií), ktoré  
„koriguje“ prax = skutočnosť (napr. štátne normy, vydavateľia učebnic, požiadavky  
na skúškach a pod.).

## UČEBNICE DEJEPISU AKO POLYFUNKČNÝ PROSTRIEDOK DEJEPISNEJ VÝUČBY

Viliam Kratochvíl

*Katedra všeobecných dejín, Filozofická fakulta UK, Bratislava*

Vo svojom príspevku sa chcem zaoberať niektorými teoretickými i praktickými  
aspektami, ktoré súvisia len s veľmi pomaly sa rozbiehajúcou tvorbou učebnic  
dejepisu.

V najvšeobecnejšom vymedzení sa učebnica dejepisu chápe ako "edukačný  
konštrukt"<sup>1</sup>, pre ktorý je typická edukačná funkcia. Tento konštrukt je určitý model  
alebo scenár, pomocou ktorého spoločnosť istým spôsobom reguluje edukáciu  
v prostredí školy. V tomto konštrukte je totiž "zakódované to, čo kompetentní ľu-  
dia alebo skupiny ľudí považujú za relevantné, za dôležité si pripomínať"<sup>2</sup>.

Spôsob tejto regulácie súvisí vôbec s prvou funkciou dejepisnej učebnice: U-  
čebnica je kurikulárnym projektom, lebo vymedzuje vzdelávaciu politiku štátu  
alebo predstavu tvorcov učebných osnov. V tomto zmysle plní učebnica dejepisu  
normatívnu funkciu. Je jedným z prvkov systému programových projektov, podľa  
ktorých sa má realizovať dejepisná výučba.

Učebnica dejepisu ako kurikulárny projekt je potom nutne viazaná na ideolo-  
gické a politické princípy jednotlivej krajiny, lebo v nej často splývajú nevyhnutné  
výpovede s legitímnym vplyvom, zámerom vyplývajúcim zo štátom schválených  
učebných osnov s nerefektovanými národnými alebo sociálnymi postojmi, stano-  
viskami autorov učebnic. História nám poskytuje množstvo dôkazov o tom, že u-  
čebnice sa považovali a i považujú za nástroj národnej propagandy a ideológie.  
Týmto problémom sa dodnes zaoberajú viaceré strediská výskumu a teórie učebnic,  
z nich by som konkrétne spomenul Ústav Georga Eckerta pre medzinárodný vý-  
skum učebnic v Braunschweigu, ktorý svoju činnosť začal už roku 1951. Jeden zo  
smerov svojho výskumu orientuje práve na také postupy v učebniciach dejepisu,  
ktoré súvisia so skresľovaním historickej skutočnosti, zvelebovaním a oslavovaním  
vlastnej histórie a naopak ponížovaním, istými predsudkami a zaujatosťou voči  
histórii iných národov. Základným cieľom takéhoto výskumu je snaha odhaľovať a  
eliminovať postupy vedúce k hromadeniu stereotypov a vytváraniu tak obrazov  
nepriateľa.

Jedným z výsledkov tejto výskumnej činnosti sú potom odporúčania pre autorov  
učebnic ako využívať "interpretačné formy" v rámci štruktúry didakticko-  
historického textu, ktorý sa realizuje v určitej didaktickej komunikácii. Napríklad  
v argumentačných a výkladových častiach textu majú autori postupovať tak, aby si

žiaci postupne osvojili, že história ako človekom tvorená a interpretovaná minulosť predstupuje pred nás s komplexnou spleťou rôznych vzťahov. Preto názory i správanie či konanie ľudí sú určované rozdielnymi motívmi, cieľmi, ktoré ovplyvňujú rôzne súvislosti. Teda historické súvislosti sú dôsledkom a výsledkom mnohosti, rôznorodosti a rozmanitosti ľudských snáh a cieľov. Nemožno ich preto odvodzovať iba z jedného činu alebo z hľadiska jedného názoru či interpretácie. V učebnici dejepisu potom nemá rezonovať iba jedno stanovisko. Joachim Rohlfes k tomu ešte uvádza, že ideálni autori výkladového textu majú pritom vystupovať ako "čestní makléři" a so svojím vlastným stanoviskom čo najdlhšie počkajú.<sup>3</sup> Ďalšie odporúčania môžeme nájsť pre posudzujúce a hodnotiace časti textu, ktoré sú snád najdiskutabilnejším problémom učebnice dejepisu. V jej tvorbe sa sudy, hodnotenia autorov stále považujú za "smrteľný hriech". Takéto zatracovanie je však ťažko akceptovateľné, lebo posudzovanie, hodnotenie autorov je neodmysliteľnou súčasťou narábania s dejinami. Preto nemožno od autorov vyžadovať, aby sa držali svojich úsudkov. Pri vyslovovaní ich však majú metodicky kontrolovať a podrobiť tým istým racionálnym mieram, ktoré sú obvyklé pre iné historické či dejepisné pracovné postupy. Keďže autori predkladajú svoje texty odborne neskúseným čitateľom, mali by ich zároveň upozorniť na ohraničenosť, platnosť svojich hodnotení. Za týchto predpokladov nie sú hodnotenia v texte sporné, práve naopak sú želané.

Domnievam sa, že takéto postupy sú v našej tvorbe dejepisných učebníc takmer neznáme. Dôkazom úplnej absencie takéhoto uvažovania sú postupy publicistov, ale aj renomovaných historikov, ktorí svoj výkladový text adresujú žiakom. Exemplárnou ukážkou je úryvok z textu publikácie Starý národ - mladý štát s podtitulom prehľad slovenských dejín pre školy z roku 1994. Citované časti v maximálnej miere koncentrujú v sebe všetko, čo ide vyložene proti uvedeným odporúčaniam a zásadám pre tvorbu didakticko-historického textu, a naopak nielen jeho.

"...Hornaté stredné a severné Slovensko nelákalo Maďarov, synov voľných stepných rovín. Keďže sa pôvodne nehodlali v Podunajsku natrvalo usadiť, nepotrebovali slovenské drevo na stavbu domov ani železo na pluh. A už vonkoncom nie kameň na chrámy, lebo ďalej zotrvali vo svojej pohanskej viere. A tak Slovensko ďalej žilo svojim robotným životom. Roľníci dorábali obilie, tkali plátno, uhliari pálili drevené uhlie, jamníci dolovali rudy a železiari varili železo ... Také pomery boli až do roku 955. Vtedy spojené bavorské a české vojská na rieke Lech spôsobili Maďarom strašnú porážku. Takmer do nohy vykántrení Maďari si uvedomili, že s korisťnými výpravami je koniec. Musia sa voľakde usadiť. Prekovať šable na pluh a svoje stepné, primitívne náboženstvo nahradiť kresťanským. Lebo ak to neurobia, vyhynú ako Húni alebo Avari. Vo všetkých dôsledkoch si to uvedomovalo najmä mladé maďarské knieža Gejza. Ak Maďari chcú či musia opustiť kočovný spôsob života, musia sa naučiť roľníčiť, tkať látky, stavať domy a pevnosti, mosty a chrámy. Áno, naučiť - ale od koho? No predsa od najbližších susedov, od slovenských obyvateľov bývalej Svätoplukovej ríše, na území ktorej zakotvili. Veď tá ríša bola výborne zorganizovaná. Jej župy, dane, farnoti, sudy ešte v mnohom pretrvávajú. Jej kupci boli a sú vítaní pri Čiernom mori takisto prívetиво ako pri Jantárovom-Baltskom alebo Jadranskom. To znamená - a Maďari sa o tom na vlastné oči presvedčali - že domáci remeselníci ...vedeli a vedia vyrábať veľmi

lákavý tovar. Rodia sa u nich krásne dievčatá a schopní chlapci. Žijú verní zemi a viere, ktorá je vierou celej bohatej západnej Európy. Musia ju teda prijať a prijať aj spôsob života Slovákov. V opačnom prípade kresťanské krajiny vyhlásia proti Maďarom - pohanom svätú vojnu a celkom ich vykynozia".<sup>4</sup> Nie je teraz mojím cieľom analyzovať tento úryvok, naznačím len možný koncepčný rámec prípadnej analýzy, ktorý môže tvoriť termín - "odznova koncipovaný nacionalizmus".<sup>5</sup>

Toľko k problému učebnice dejepisu ako kurikulárneho projektu. Dejepisnú učebnicu nemožno však chápať len ako kurikulárny projekt, ale treba ju považovať aj za jeden druh didaktických prostriedkov lebo učebnica na rozdiel od iných programových projektov zasahuje do sféry realizácie výučby dejepisu.

Okrem toho učebnica funguje aj ako prostriedok, pomocou ktorého sa realizuje hodnotenie výsledkov výučby dejepisu. Podstatou tohoto hodnotenia je porovnanie požiadaviek, noriem projektu so skutočne dosahovanými výsledkami v dejepisnej výučbe. Učebnica sa tak stáva modelom pre porovnanie projektového obsahu výučby s reálne dosahovaným, naučeným obsahom. V systéme didaktických prostriedkov učebnica dejepisu predstavuje najdôležitejší materiálny prostriedok, ktorý má špecifické funkcie (na rozdiel od iných didaktických prostriedkov), "a to ako ucelený, dlhodobý a vo všetkých situáciách prístupný zdroj informácií pre učiace sa subjekty a vyučovacie subjekty".<sup>6</sup>

Napokon dejepisnú učebnicu môžeme sledovať ako prvok v systéme školskej knihy. Tento pojem je odrazom prijatia nemeckého termínu "Schulbuch". Hubert Strotzka charakterizuje školskú knihu ako tlač, ktorá je vyrobená a schválená pre účely výučby. Je to však definícia príliš všeobecná, ktorá nevystihuje všetky druhy školskej knihy, preto je nutné vyčleniť učebnicu dejepisu ako špecifický typ školskej knihy. Dá sa to dosiahnuť na základe typológie z hľadiska funkčných a štruktúrnych kritérií, podľa ktorých sú jednotlivé školské knihy koncipované. Potom učebnicu dejepisu možno v užšom slova zmysle odlišiť od iných druhov školskej knihy aj takouto definíciou. Učebnica dejepisu je materiálnym didaktickým prostriedkom štruktúrovaným v knižnej alebo brožovanej forme, ktorý obsahuje kombináciu rôznych druhov textov, historických prameňov, obrazového materiálu, grafík, máp, pracovných úloh a kontroly vedomostí spracovaných so zreteľom na cieľové zámery výučby a na psychosomatické zvláštnosti žiakov. Skúmanie dejepisnej učebnice ako druhu školskej knihy je dôležité aj preto, lebo vo výučbe ju sprevádzajú ďalšie školské knihy, ktoré môžu do určitej miery ovplyvňovať jej fungovanie. Napr. v 8. ročníku základnej školy sa používa súbor školských kníh, ktoré tvoria učebnice svetových a národných dejín, dejepisná čítanka a čiastočne aj pracovný zošit.

Z hľadiska budúcej tvorby je potrebné uvažovať o funkčnom a cieľovom prístupe k učebnici dejepisu. To znamená, že treba hľadať odpoveď na otázku - aké funkcie plní učebnica vo výučbe a ako k týmto funkciám je prispôbená jej štruktúra. Pod funkciou učebnice sa rozumie úloha, predpokladaný cieľ, účel, ktorý má tento didaktický prostriedok spĺňať vo výučbe. Myslím si, že vymedzenie konkrétnych funkcií učebnice závisí od teoretického rozpracovania a precizovania jednotlivých funkcií výučby, lebo učebnica predpokladá a odráža jej obsahovú i

procesuálnu stránku. To znamená, že pomocou učebnice ako didaktického prostriedku možno viac či menej realizovať funkcie výučby. Tu však treba zdôrazniť, že priradovanie konkrétnych funkcií určitej štruktúre učebnice je predurčené uvedomeným i neuvedomeným uplatnením určitej teoretickej koncepcie výučby, v našom prípade stále pokračujúcej a prevažujúcej kognitívistickej koncepcie výučby. Z nej doposiaľ vypracovaný systém funkcií je dosť neprehľadný až chaotický. Jedna skupina autorov usiluje o úplný taxatívny výpočet jednotlivých funkcií, pre druhú je príznačné, že výpočet redukujú tým, že obsah každej funkcie chápu širšie a implicitne doň zahrňujú ďalšie čiastkové funkcie. Preto upozorním len na tie, ktoré sa v najnovšej literatúre považujú za dominantné v systéme funkcií učebnice dejepisu: Predovšetkým je to informačná funkcia: učebnica prezentuje, predkladá, ponúka učebný obsah, ktorý je súborom informácií. Tieto informácie sa ponúkajú žiakom verbálnou, obrazovou alebo kombinovanou formou. Ďalej je to funkcia riadenia učenia a výučby: učebnica je zároveň didaktickým prostriedkom, ktorý riadi nielen žiakovo učenie, ale aj učiteľovu výučbu dejepisu. Učebnica v tomto zmysle predstavuje "scenár učebného a výučbového procesu, vytvára učebný program pre žiaka, ale aj predpoklady pre riadenie výučby učiteľom." Treťou dominantnou je organizačná funkcia: učebnica organizuje učenie žiaka a zároveň ho orientuje o spôsoboch jej využívania, napr. pomocou rôznych pokynov, obsahu či registra. Táto funkcia je zvlášť dôležitá pre súčasné modely učebníc, ktoré sa vyznačujú zložitejším systémom štruktúrnych komponentov.

Klasifikácia funkcií a konkrétnych štruktúrnych komponentov ďalej vytvára základ pre evalvačnú analýzu, pomocou ktorej sa skúma didaktická hodnota učebnice. Totiž "veľmi málo sa posudzuje, či je učebnica účelne nasýtená tiež takými vlastnosťami, ktoré by jej mali zaisťovať optimálne využívanie zo strany žiakov, to znamená, či je učebnica adekvátne vybavená ako didaktický prostriedok."<sup>8</sup> Domnievam sa, že zistené poznatky z takejto analýzy môžu byť podnetné aj pre tvorbu ďalších učebníc, ktoré majú zodpovedať súčasným kritériám a požiadavkám, ktoré sa na ne kladú.

Všeobecne pre tvorbu školskej učebnice je tiež nevyhnutné vedecky rozpracovať teóriu a analýzu učebníc zo strany výskumu. Som presvedčený, že nedostatky školských učebníc, okrem príčin daných ekonomickými, či politickými podmienkami produkcie učebníc, majú jeden všeobecný základ. Je to nedostatočné vedecké rozpracovanie teórie a analýzy učebníc. Bolo by teda potrebné venovať na Slovensku väčšiu pozornosť výskumu učebnice, pričom treba nadviazať na všetko pozitívne, čo sa u nás v tomto smere urobilo a samozrejme využívať aj skúsenosti z dlhoročného európskeho výskumu školskej učebnice. Je to dôležité aj preto, lebo odborníci z najvyspelejších krajín konštatujú, že klasická školská učebnica je stále konkurencieschopná najmodernejším audiovizuálnym pomôckam a dokonca dochádza k prudkému rozvoju jej využívania v súčasnej európskej škole.

#### Poznámky:

1. PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997, s. 273.
2. MAIER, R.: Probleme der Schulbuchgeschichtsschreibung in Osteuropa und gegenwärtigen Aktivitäten des Georg-EckertInstitut. Beiträge zur historischen Sozialkunde - Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Wien, 1996, č.2, s. 97-101.
3. ROHLFES, J.: Formen und Masstäbe der Darstellung im Schulgeschichtsbuch. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 40, Jg. 1989, č. 10, s. 597 - 617.
4. FERKO, M., MARSINA, R., DEÁK, L., KRUŽLIAK, I. : Starý národ - mladý štát. Bratislava, Litera 1994, s. 38 - 39.
5. Tento termín cituje vo svojom článku R.B. Pynsent. In. OS - Fórum občianskej spoločnosti. Bratislava, Kalligram 1998, č. 9, s. 13.
6. PRŮCHA, J.: Teorie, tvorba a hodnocení učebnic. Praha, Pedagogický ústav J. A. Komenského, ČSAV 1989, s. 11.
7. PAVLOVKIN, M., MACKOVÁ, Z. : Žiak a učebnica. Bratislava, SPN 1989, s. 18.
8. PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál, s. 278-279.

## ZUSAMMENFASSUNG

### LEHRBUCH DER GESCHICHTE ALS MEHRFACHMITTEL DES GESCHICHTSUNTERRICHT

In der Einleitung der Studie behandelt der Autor über das Problem, auf welche Weise man ein Lehrbuch schreiben soll, daß die historische Wirklichkeit nicht mit dem Übertreiben der Geschichte der eigenen Nation zum Schaden und Demütigung anderer Nationen verzerrt. Die Absicht ist, ein Buch zu schaffen, das als Ergebnis die Vielfältigkeit und Verschiedenartigkeit der menschlichen Bestrebungen und Ziele enthält, also nicht nur einen einseitigen Gesichtspunkt. Wenn solche Lehrbücher den unerfahrenen Lesern vorgelegt werden, können einseitige historische Meinungen zum Nationalismus führen.

Als Muster dieses Typs der Information ist der Auschnitt aus der Publikation "Altes Volk - junger Staat" angegeben. Das Problem des Lehrbuchs kann man nicht vereinfachen, weil das Lehrbuch das Grundmittel der Wertung der Unterrichtsergebnisse ist. Mit seinen Funktionen (Informations -, leitende und Organisationsfunktion) ermöglicht es die Präsentation des Lehrinhaltes, seinen Unterricht und das Lernen des Schülers. Deshalb ist die wissenschaftliche Anwendung der Theorie und der Analyse der Lehrbücher nötig, daß die Lehrbücher nicht nur die Gesamtheit der Informationen bieten, sondern auch die optimale Ausnutzung durch die Schüler sichern.

# DEJEPISNÉ UČIVO, UČEBNICE A VYUČOVANIE

## VLASTIVEDY

**Vojtech Korim**

*Katedra vlastivedy a prírodovedy, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica*

Pri našich úvahách o dejepisnom učive a učebniciach vlastivedy sa nemôžeme vyhnúť systémovému prístupu v tom zmysle, že problematiku musíme chápať v celom kontexte vlastivedného vzdelávania, keď nemožno abstrahovať ani obchádzať také základné východiskové kategórie ako koncepcia, obsahové zameranie a štruktúra cieľov vo vyučovaní vlastivedy. Tieto fundamentálne kategórie a ich vývin musíme reflektovať cez prizmu spoločensko-politických zmien po roku 1989, ktoré podnietili aj zmeny v obsahu, cieľoch a celkovom zmysle dejepisnej zložky vlastivedného vyučovania. Prítom proces postupu zmien bol pozvoľný, spočiatku sa dotýkal len organizačných podmienok vyučovania a pohyboval sa na úrovni minimálnych vecných úprav bez akýchkoľvek náznakov hlbších zásahov do didaktickej oblasti.

Vzhľadom na to, že niektorými základnými zmenami sme sa podrobnejšie zaoberali v iných príspevkoch /1/, dotkneme sa ich v tomto príspevku len v miere nevyhnutnej na pochopenie základných súvislostí pertraktovaného problému.

Východiskový stav na konci 80. rokov determinovala realizácia známeho projektu pod názvom Ďalší rozvoj československej výchovnovzdelávacej sústavy, ktorej ideologicky jednostranné ponímanie malo závažné konzekvencie aj pre historickú zložku vlastivedného vyučovania, a to jednak po stránke koncepcnej a obsahovej, ale aj vecnej. V zmysle uvedeného dokumentu došlo následne ku skráteniu 1. stupňa ZŠ na dobu štyroch rokov, čo, bohužiaľ, veľmi negatívne ovplyvnilo rozvoj celej školskej sústavy, pričom problém pretrváva aj v 90. rokoch. Negatívny vývoj vyvrcholil v polovici 80. rokov najskôr podstatným znížením dejepisnej časti vlastivedného učiva len na obdobie po roku 1918 /2/, aby sa napokon aj toto zúžené a utilitárne ponímanie histórie z praktickej výučby úplne eliminovalo.

Žiaľ, metodické usmernenie Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy Slovenskej republiky zo dňa 4. júna 1990 nariadilo v tomto trende pokračovať, keď uložilo učiteľom vlastivedy vypustiť z vyučovania vlastivedy celé učivo o dejinách Československa. Nasledovalo relatívne dlhé obdobie tápania, bezradnosti u učiteľskej verejnosti, ale aj určitej všeobecnej dezorientácie, ktoré prehlbovali aj mnohé nekvalifikované úvahy senzáciechtivých autorov ľudí, a to nielen v dennej tlači ale často aj v prácach odborného charakteru.

Veľmi pozitívne, i keď z časového hľadiska ako oneskorené, treba preto hodnotiť inovovaný návrh učebných osnov z 1. januára 1993 pre 3. a 4. ročník ZŠ, ďalej

upravené osnovy vlastivedy z 24. februára 1994 a najmä potom vydanie nových učebníc vlastivedy pre 3. a 4. ročník ZŠ, vrátane príslušných metodických príručiek a pracovných zošitov. Pozitívny posun, podnietený uvedenými materiálmi však nemôže zastrieť základnú skutočnosť, že toľko deklarovaný a očakávaný zásadný obrat vo vyučovaní vlastivedy všeobecne a jeho historickej časti zvlášť ani doteraz nenastal.

Učebnica vlastivedy pre 3. ročník ZŠ z roku 1994 je po stránke obsahovej i rozsahovej primeraná psychickým osobitostiam 8 ročných žiakov, výtvarne pekná a graficky rozmanitá, didakticky nápaditá, čo spolu s pracovným zošitom spĺňa kritériá pre pracovno - cvičebnicový typ učebnice a sčasti opúšťa výkladovo - ilustratívny charakter knižky.

Dejepisné učivo nie je z pochopiteľných dôvodov v treťiackej učebnici osobitne vyčlenené, ale je integrálnou súčasťou druhého tematického celku (aj podľa osnov) pod názvom Naša obec. Obsahove sú to najmä témy o pôvode a názve obce, jej histórii, kultúrnych pamiatkach (miestny pomník, pamätná tabuľa), pôvode a zložení obyvateľstva, o zvykoch, obyčajoch a tradíciách obce, o miestnych, resp. o becných povestiach, o niektorých pojmoch, ako sú kronika, múzeum, skanzen, ale aj o príkladoch niektorých písomných a hmotných zdrojov v dávnej minulosti obce a pod. Tieto javy a reálie sú súčasťou aj návrhu vzdelávacieho štandardu pre vyučovanie vlastivedy v 3. ročníku ZŠ, ako ho uvádza Metodická príručka k vlastivede pre 3. ročník základných škôl. Pozitívne je, že citované témy, určené pre učiteľa, sú podrobnejšie rozpracované v metodickej príručke (napr. významné objekty a pamätihodnosti, národné kultúrne pamiatky, všeobecne o kultúre, zoznam cirkví a náboženských spoločností na Slovensku, minulosť obce, chránené objekty v prírode).

Napriek týmto skutočnostiam na základe prvej etapy výskumu z riešenia čiastkovej témy integrovanej grantovej úlohy pod názvom Didaktické aspekty výchovnovzdelávacieho procesu vo vyučovaní vlastivedy približne 73% učiteľov modifikuje na 30% obsah vyučovania určený osnovami a rozširuje v 3. ročníku učivo o celý rad tém s miestnou alebo regionálnou tematikou. V historickej časti učiva ide najmä o podrobnú históriu obce, jej erb, pamiatky, ľudové tradície, architektúru, o oblasť z kultúrnych dejín obce, o inštitúcie ako sú múzeá, skanzeny, ďalej významné osobnosti, ale aj kroniky, folklórne slávnosti, údaje z dejín vedy, techniky a podnikania v obci, ako napr. exkurzia k prvej vysokej peci na spracovanie železnej rudy, miesta banskej ťažby v obci, o kamenárstve v obci a okolí v minulosti a podobne /3/. Tieto skutočnosti dokazujú nedocenenie niektorých dôležitých reálií z histórie, čo vidieť aj z toho že v učive spoločenskovedného rázu prevažuje občiansko - náučná zložka nad dejepisnou, pričom absolutne dominantnou je zemepisná zložka, ako nás presvedča nielen obsahové zameranie učebnice, ale aj celková didaktická štruktúra, ako to anticipujú už samotné osnovy.

Uvedené tendencie možno ešte plastickejšie pozorovať na koncepcii vlastivedného vyučovania vo 4. ročníku ZŠ, čo sa odrazilo v prvom rade v učebných osnovách a následne aj v štruktúre učebnice, ktorá je výrazne polytematická, pričom dejepisné učivo sa v podstate včleňuje do geografickej zložky, niekedy iba ako ko-

loritný doplnok, či tradicionalistická freska. Na osudoch dejepisnej zložky vlastivedného učiva sa veľmi flagrantne podpísala makropedagogická systémová chyba nášho školského systému, akou je iba 4. ročný 1. stupeň ZŠ. Najmä z tohto dôvodu došlo v treťom tematickom celku s názvom Naša minulosť k prehusteniu faktov a k relatívnemu zúženiu možnosti rozvíjať schopnosti, záujmy žiakov a prehĺbiť výchovnosť vyučovania. Relatívne nekonzistentná štruktúra cieľov definovaná v učebných osnovách výrazne obmedzila splnenie základnej úlohy tohto tematického celku a to sprostredkovať prvú súbornejšiu orientáciu v slovenských národných dejinách od pravekých čias až po súčasnosť Slovenskej republiky.

Výsledky spomínaného výskumu ukazujú, že učitelia z praxe hodnotia učebnicu pre 4. ročník väčšinou pozitívne spolu s metodickou príručkou a pracovným zosbitom, ale 20% z nich má vyhranene kritický, ba až odmietavý vzťah k obsahu upravených osnov vlastivedy z 24. februára 1994, čo sa podľa ich názoru prenieslo aj do učebnice. Pre našu problematiku je relevantný názor 35% učiteľov, ktorí sa domnievajú, že "tradičné chápanie štruktúry vyučovacieho obsahu, v ktorom naďalej prevláda geografická časť s mechanickým a minimálnym zastúpením histórie je treba revidovať". Tento svoj názor podopierajú logickým argumentom, že vlastiveda je propedeutickou disciplínou "na neskoršie stretnutie s históriou alebo dejepisom ako vyučovacím predmetom". Až 75% učiteľov vlastivedy modifikuje obsahové zameranie učiva. V jeho dejepisnej zložke uvádzajú pestrú paletu tém s regionálnou tematikou, ale aj celkom nových tém, ba dokonca aj tematických okruhov, spomedzi ktorých vyberáme aspoň niektoré: osídlenie daného regiónu v praveku, najstaršie dejiny Slovenska v povestiach, sťahovanie národov, Turci na Slovensku, remeslá našich predkov, hrady a kaštiele Slovenska, vzdelávanie na Slovensku, stručný informačný prehľad dejín umenia, druhá svetová vojna a Slovensko, lokality rímskej doby v regióne, Memorandum slovenského národa, život a osobnosť biskupa dr. Štefana Moyzesa, vznik Slovenskej republiky a pod./4/

Na základe porovnania doterajších učebných osnov vlastivedy a predmetov dejepis a zemepis na 2. stupni ZŠ boli kompetentnými orgánmi konštatované pretrvávajúce nedostatky v koncepcii vlastivedy v 4. ročníku ZŠ. Následne bol predložený Návrh nového didaktického modelu vyučovania vlastivedy v 4. ročníku ZŠ dňa 13. novembra 1997 na stránkach Učiteľských novín a od 1. septembra 1998 sa podľa neho vyučuje na základných školách v Slovenskej republike, ako podľa platných učebných osnov. (Mimochodom v materiáli je text pomenovaný ako návrh.) Podľa nich, žiaľ, došlo k ďalšiemu zníženiu počtu vyučovacích hodín pre historickú zložku vlastivedy, hoci v úvode predložených osnov sa deklaruje opak. Dokonca časová dotácia i faktický vyhradený priestor je ešte menší ako v učebnici vlastivedy pre 4. ročník ZŠ z konca 80. rokov, ktorá bola právom veľmi kritizovaná. Ani ďalšia deklarovaná premisa, že vlastiveda "musí žiakom vstúpiť lásku a obdiv k domovine a skĺbiť hrdosť ku kultúrnohistorickému dedičstvu..." nebude, podľa môjho názoru, pri takto koncipovanom učive naplnená a navyše neviem si z didaktického hľadiska predstaviť najmä verbalizáciu učiva žiakmi, čo sa týka aj celého tretieho tematického celku pod názvom Vlastiveda Slovenska. Na ďalšej eliminácii dejepisného učiva sa podpísal integrovaný prístup nového modelu, ktorý sa vlastne snaží odstrániť doterajšie členenie učiva na historickú a geografickú zložku. Zdá sa

nám, že nie je vôľa u osnovateľov využiť časom overené pozitívne skúsenosti tzv. historickej vlastivedy, ktorá má na našom území za sebou plodnú a bohatú tradíciu a iné európske štáty z nej vytiažili zatiaľ oveľa viac ako my sami. Bude veľmi dôležité, ako sa nové učebné osnovy premietnu do obsahového zamerania i didaktického spracovania textu novej učebnice vlastivedy pre 4. ročník ZŠ. Širšia diskusia v rámci odbornej učiteľskej verejnosti by príprave učebnice veľmi prospela.

Bez toho, žeby sme chceli stavať pred odbornú komunitu na Slovensku nejaké vzorové práce, poukazujeme na progresívnu cestu, akou sa vydali v porovnateľných podmienkach napríklad v susednej Českej republike, kde má dejepisné učivo dôstojné zastúpenie (navyše v premyslenom a dobre prepracovanom didaktickom systéme) v oboch učebniciach vlastivedy pre 4. i 5. ročník. Okrem toho školská prax môže siahnuť po výborných učebniciach vlastivedy s podnadpisom jedna Putování po České republice (1995) a druhá Putování po Evropě (1996), obe od autorského kolektívu pod vedením prof. Petra Chalupu /5/. Nedokončená transformácia základného školstva na Slovensku, najmä prekonaná koncepcia 1. stupňa ZŠ sa takto podpisuje na skutočnosti, že vo vlastivednom vzdelávaní úplne absentuje zakotvenosť v Európe, znalosti aspoň základných reálií našich najbližších susedov a štátov strednej Európy a prakticky ignorovanie eurointegračných tendencií už v príprave našich najmladších žiakov. Pri kritickom prístupe k Vlastivede pro 5. ročník (1995) môžeme mať oprávnené určité výhrady k slabému zastúpeniu dejín Slovákov a Slovenska aspoň v pasážach o spoločných česko - slovenských dejinách, ani raz nenájdeme formuláciu slovenský národ, autori predstavili iba českú kultúru v ČSR, nenájdeme ani zmienku o Slovenskej republike v rokoch 1939 - 1945, ani o Slovenskom národnom povstaní a pod. Napriek týmto negatívam však komparácia s ostatnými porovnateľnými krajinami vyznieva pre Slovensko v tomto smere nepriaznivo.

#### Poznámky:

1. Korim, V.: Historická zložka vlastivedného vyučovania. In: Zborník z vedeckej konferencie. Technológie vzdelávania tretieho tisícročia. VŠPg Nitra, 1995, s. 331 - 335.
2. Vlastiveda pre 4. ročník základnej školy, 4, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1988.
3. Podrobnejšie k výskumu pozri našu štúdiu Vzdelávací obsah vlastivedného vyučovania na 1. stupni základných škôl. In: Zborník príspevkov z riešenia integrovanej grantovej úlohy. UMB Banská Bystrica, 1997.
4. Tamtiež.
5. Augusta, P.- Honzák, F.: Vlastiveda pro 5. ročník. Vydavatelství a nakladatelství práce, s.r.o. Středisko pedagogické literatury. Praha, 1995; Chalupa, P. a kol.: Vlastiveda. Putování po České republice. Alter 1995 a Vlastiveda. Putování po Evropě. Alter 1996.

## ZUSAMMENFASSUNG

### LEHRSTOFF DER GESCHICHTE, LEHRBÜCHER UND HEIMATKUNDEUNTERRICHT

Der Autor macht sich übers Niveau des Geschichtslehrstoffes in dem Unterricht der Heimatkunde im 3. und 4. Jahr der Grundschule Gedanken. Nach einer kurzen Skizze, ausgehend vom Stand der 80er Jahre bis zu den heute gültigen Entwürfen der Lehrpläne und die Ausgaben der neuen Lehrbücher, einschliesslich der methodischen Handbücher und Arbeitshefte, kommt zu folgender Analyse:

Der geschichtliche Teil des Lehrbuches der Heimatkunde fürs 3. Jahr der Grundschule unter dem Titel "Unsere Gemeinde, ihre Geschichte, Kulturdenkmäler, Traditionen und Sagen". Nicht nur, daß 73% der Lehrer erlaubte 30% Modifikation der Lehrpläne ausnutzen, widmen sie sich auch im großen Umfang den regionalen Geschichten der Gemeinde. Der Autor des Beitrages behauptet, daß in der Heimatkunde im 3. Jahr der geographische Teil dominiert. Eine noch schlechtere Situation sieht man in der Heimatkundelehre im 4. Jahr, wo die geschichtliche Lehre noch mehr ein Rahmen der thematischen Gesamtheit "Unsere Vergangenheit" ist. Aus diesem Grund schaffen sich mehrere Lehrer selbständige Ergänzungsthemen der geschichtlichen Vermittlung. Nach dem Vorschlag des neuen didaktischen Modells der Lehre, mit dem sich auch der Unterricht der Heimatkunde vom 1. 9. 1998 führt, kam es zur weiteren Verringerung der Zahl von Unterrichtsstunden des geschichtlichen Teils der Heimatskunde. Als Ausweg aus dieser Situation führt der Autor ein tschechisches Buch an, und insgesamt auch das tschechische Modell der Heimatkundelehre.

## PRÍSPĚVEK KE ZKOUMÁNÍ HISTORICKÉHO VĚDOMÍ STUDUJÍCÍ MLÁDEŽE

Vratislav Čapek

*Filozofická fakulta UK, Praha*

1. Předložená stať přijala pracovní tézi považující historické vědomí za souhrn vědomostí více či méně strukturovaný, soubor představ či obrazů z minulosti a z těchto vědomostí či představ odvozený hodnotový systém, názory, postoje i emoce inspirující člověka k jednání v přítomnosti na základě historické inspirace (poučení z dějin, historické zkušenosti žijících generací či jednotlivců, aktualizace minulosti na přítomnost, analogie a pod.).

V historickém vědomí je přítomna historická racionalita daná výsledky historické vědy, zprostředkované studentům výukou historie a historickými publikacemi, ale i představy zprostředkované populární historickou literaturou, masmédiemi, žurnalistikou, rodinou, skupinami mládeže, mimovědeckými zdroji obsahujícími často vědomosti - informace účelově vybrané, zpolitizované, zmytologizované či propagandisticky zaměřené. Podle míry přítomnosti historické vědecké racionality lze lišit historické vědomí jako reflexi historické vědy od povědomí, nejméně strukturované formy vědomí, které představuje dějinný obraz získaný porůznu, většinou z mimovědeckých zdrojů. Historické vědomí je součástí širšího společenského vědomí a je svázáno širokými kulturními kontexty přítomnosti.

2. Práce má podat výsledky empirického výzkumu, který se ve školním roce 1996-97 týkal vybraných aspektů historického vědomí u specifické skupiny studentů, kteří se na Pedagogické fakultě UK v Praze - Brandýse nad Labem po maturitě na středních školách přihlásili do ročního kursu základů humanitního vzdělání. Kurs navštěvovali studenti, kteří měli zájem o humanitní obory, neuspěli ve výběrovém řízení vysokých škol, nebo studenti, kteří studovali střední odborné školy či učiliště a chtěli se lépe připravit k přijímacím zkouškám na vysoké školy humanitního zaměření, nebo studenti, kteří sice nehodlají dále studovat, ale měli zájem se blíže seznámit s výsledky jednotlivých humanitních oborů pro vlastní hlubší sebevzdělání. Vzhledem k tomu, že školné za kurs bylo 10 tisíc Kč, pocházeli studenti z lépe situovaných rodin a pohybovali se převážně ve vzdělanějším prostředí. Kurs se týkal následujících humanitních věd: dějin sociálně politického myšlení, českých a světových dějin, dějin kultury, filozofie, české a světové literatury, psychologie osobnosti a sociální psychologie, základů teorie státu a práva, úvodu do etiky, úvodu do obecné ekonomické teorie, mezinárodních vztahů, základů estetiky, světových náboženství, základů kulturní antropologie, českého či latinského jazyka. Výuka se děla zcela vysokoškolským způsobem a přednášející byli z vysokých škol

a vědeckých ústavů. Většina absolventů kursu prošla úspěšně v následujícím školním roce přijímacím řízením na vysoké školy. Pro úspěšný průběh kursu bylo studium otevřeno ve školním roce 1997-98 již třetím rokem.

3. Metody výzkumu měly trojí podobu. První spočívala v získání dotazníku od 81 mužů a žen, druhá byla formální a věcnou analýzou 105 esejí předepsaných k zápočtu po prvním - zimním semestru a třetí se týkala závěrečné zkoušky na konci kursu, při které byla vedena diskuse o obsahu eseje a ověřovaly se vědomosti a způsob historického myšlení studentů. Při zkoušce se také získaly dotazníky. Z 81 respondentů bylo 57 žen (z nich 18 absolvovalo střední odborné školy nejrůznějšího typu) a 24 mužů (z nich polovina, t.j. 12 vyšla ze středních odborných škol, z nich 3 z učilišť). Většina respondentů byla z Prahy (52, z toho 24 ze SOŠ), 16 z většího (okresního města, 2 z odborných škol), 13 z menšího města či obce (z toho 3 z SOŠ). Analýza eseje se týkala prací 73 žen a 32 mužů, celkem 105 studentů. Kontrolně bylo také použito esejů ze školního roku 1996-97 (103 prací), které však nebyly vřazeny do statistiky výzkumu. Zkoušky sa zúčastnilo 81 studentů. Většina respondentů měla z dějepisu známku na konečném vysvědčení ze střední školy prvního či druhého stupně, ve dvou v dotazníku uvedených případech byl u mužů výsledek horší. Všechny výzkumné práce byly podniknuty pisatelem statě, který přednášel v kursu světové dějiny. Pro výsledky výzkumu některých aspektů historického vědomí je důležitá skutečnost, že studenti studovali střední školu, i vyšší třídy základní školy již v nové politické situaci po listopadu 1989, což ovlivnilo jejich zájem i vědomí.

Dotazník měl třináct otázek zaměřených na zjištění zájmu o historii jako východiska pro pěstování historického vědomí, na zmapování historické četby a na názory a postoje ukazující na některé aspekty historického vědomí. Volba obsahu esejí spočívala zcela na výběru studentů, byly pouze podány zásadní formální principy stavby eseje a požadavky na druhy historických pramenů a literatury k esejí. U esejů byly zkoumány především způsoby zpracování zvoleného obsahu a charakter zvolené literatury a pramenů. Při zkoušce pak byl proveden jistý druh kratší obhajoby práce. Výběr obsahu esejů byl rozřazen podle zájmů studentů a druhu obsahu, období atd. Zkouška měla diskusní charakter, týkala se hlubšího pochopení obsahu eseje či jeho širšího zařazení do historických souvislostí (historická syntéza) a nahodile zvoleného problému ze zadaného seznamu.

Bylo třeba očekávat, že historické vědomí bylo ovlivněno z větší části zřejmě v době středoškolského studia respondentů, což vedlo také ke studiu v kursu; určitý vliv však je nutno přičíst průběhu kursu.

4. První otázka dotazníku zkoumala zájem studentů o jednotlivé humanitní obory. Každý respondent volil nejméně tři obory. Vliv na odpovědi nemělo ovšem jen studium na střední škole (zařazena pouze v malé míře například občanská výchova, nebo uveden i zeměpis), ale zřejmě rozhodující bylo právě studium na Pedagogické fakultě (názvy oborů byly voleny podle přednášených disciplín). První tři obory, a to historie (61 % volby), filozofie (49,4 %) a psychologie (44,8 %) se svou početností zcela vymykaly ostatním oborům. Pro postižení historického vědomí bylo důležité, že obsah filozofie v kursu byl po výtce zaměřen historicky a týkal se také

přímo filozofie dějin. Také většina ostatních humanitních oborů měla do značné míry historický charakter či řešila vztah jedince a společnosti, což má z hlediska historického vědomí značný význam. Z výsledků je zřejmé, že studenti postřehli, že historie tvoří základní vhlad do ostatních humanitních oborů, jako matematika do oborů přírodovědných a při volbě to zohlednili. Dokladem tohoto závěru je i druhá vlna voleb: sociálně politické myšlení (19,7 %), dějiny literatury (23,4 %), dějiny kultury (19,7 %), jde tedy rovněž o historické obory a antropologie (23,4 %) s tématem člověk a dějiny, člověk a příroda ve vývoji. Mezi druhou a poslední nepatrně početnou skupinou byl zvolen zájem o kurs: světová náboženství (kurs rovněž historicky pojatý, 11 % zájmu). Bližší analýza ukázala, že historie zcela převládla u mužů (79 %), u žen 34 % a filozofie se 66,6 % u mužů, u žen 28 %. Naopak muži neprojevili zájem o literaturu, kulturní dějiny, tedy o obory, o které ženy, zejména z Prahy, projevíly zájem v druhé vlně (31,5 % u literatury, 24,5 % u dějin umění). O světová náboženství je početně zájem u mužů i žen vyrovnaný, ovšem procentuálně je výraznější u mužů (16,6 % u mužů, 8,6 % u žen). Rozložení zájmu o obory ve sledovaných skupinách studentů je zhruba podobné, a to jak u studentů z Prahy, větších měst či malých obcí. Mezi těmito skupinami není signifikantní odlišnost. Toto zjištění je v souladu s podobnými výzkumy v zahraničí (viz zprávy z konference expertů didaktiky dějepisu ve Strasbourgu v roce 1995 - Research Project of Euroclio, zejména např. v USA se podrobně věnují výkonům žen a mužů ve vyučování, schopnostem a dovednostem: The ETS Gender Study, How Females and Males Perform in Educational Settings, Educational Testing Service 1997. Viz k tomu také klasickou práci Küppers, W.: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts, Stuttgart 1961. V reprezentativním výzkumu v USA z poslední doby zjistili zcela nepatrný až vyrovnaný zájem i zkušební výsledky z humanitních oborů ve prospěch žen, zatímco poněkud větší kladné výsledky u mužů se zjistily v přírodních vědách. Rozdíl však nebyl nijak signifikantní. Zřetelný rozdíl ve prospěch žen na střední škole byl zjištěn pouze ve schopnostech se písemně i ústně vyjadřovat, v rychlejší reakci a v krátkodobé paměti. Muži naopak předstihují ženy v geopolitické orientaci, ale zejména v technických vědách, poněkud, i když ne signifikantně, v prostorových dovednostech i v matematice. Přitom v dlouhodobém výzkumu bylo zjištěno, že se rozdíly zřetelně zmenšují při porovnání výsledků z roku 1960 a 1990, pouze verbální schopnosti u žen mají stabilní převahu. Trendy mezi 4., 8. a 12 ročníkem školní docházky však ukazují, že zjištěné rozdíly mezi pohlavími s věkem stoupají. Viz bibliografie z Educational Testing Service, Princeton 1997. K dějepisu však není příliš literatury. Viz např. The USA history report card, Princeton 1990. Výzkum zjistil, že zatímco zájem mužů se soustředil na několik málo oborů, rozptýl u žen byl daleko větší a netýkal se jenom oborů v kursu.

V druhé položce dotazníku byl hlouběji zkoumán vztah studentů k samotné historii (českým i světovým dějinám), a to podle zájmu o určité historické období, o historické události či osobnosti, o určitou oblast historie. Výsledky měly ukázat, které historické údaje mohou hrát jistou úlohu v historickém vědomí studentů. Zájem je totiž jistým předpokladem k identifikaci, není s ní ovšem totožný. Výsledky jsou do jisté míry překvapením a zcela mění situaci před rokem 1989. Dříve zatlačované a opomíjené dějiny středověku dosáhly ve všech zmíněných ukazovateli

nejvyšší volbu (38 %). Rovněž tak dějiny 20. století, které byly dříve ze známých důvodů (politická propaganda) nejméně oblíbené u studentů i učitelů, dosáhly podobného výsledku (30,4 %). Obrat zde nastal zřejmě teprve v posledních letech, protože nějakou dobu po listopadovém převratu se nejnovější dějiny vůbec nevyučovaly. Příznačné ovšem je, že zájem se soustředil na první polovinu 20. století, zejména na druhou světovou válku, nikoli na období studené války a zejména nikoli na problematiku po roce 1989. To je ovšem výsledek, který doznávají i země Evropské Unie (viz pražské symposium Rady Evropy v roce 1995). Naopak dříve mimořádně oblíbené starověké dějiny dosáhly ve výzkumu pouze 16 %, následuje novověk s 10 %, 19. století s 5,4 %, pravěk je zastoupen nepatrně (0,6 %). Uvedené výsledky byly potvrzeny i volbou obsahu esejí i zkouškou na konci kursu. Oblíbené osobnosti, které studenti uváděli ze světových dějin třikrát početně převýšili osobnosti z českých dějin. Podobně je tomu u zvolených událostí. Ze 42 uvedených osobností jich bylo 9 (21 %) z národních dějin, ostatní (78,5 %) jsou z dějin světových. I v tomto případě převládají osobnosti ze středověku (40 %) a z dějin 20. století (23 %). Ostatní období jsou zastoupena méně: starověk 14 %, novověk 12 %, 19. století 11 %. Početnější zastoupení mají následující osobnosti ze světových dějin: Hitler (7x), Stalin, Lincoln, Napoleon (4x), Alžběta I., Albrecht Rakouský (6x), Caesar (5x), Rudolf II., Bismarck. Z českých dějin: Závist z Falkenšteina, Karel IV. (6x), sv. Václav, Přemysl II. (6x). Události, které studenty nejvíce zaujaly, se kterými se také podrobněji seznámili jsou především válečné konflikty: třicetiletá válka, občanská válka v USA, stěhování národů, trojská válka, stoletá válka, druhá světová válka, Bílá hora, pád Cařihradu, americko-japonská válka, boj o investuru, náboženské války, francouzská revoluce a napoleonské války. Ostatní události jsou zastoupeny ojediněle. Uvedené skutečnosti, potvrzené z různých zorných uhlů, dokládají, že vědomí studentů je otevřeno (bez ohledu na pohlaví) spíše politickým dějinám, a to především válečným konfliktům, zcela absentují osobnosti či události z oblastí kultury, vědy, diplomacie, absentují rovněž vztahy k přírodnímu prostředí, což není v souladu s pochopením významu ekologie (bude uvedeno dále).

Určité zaměření historického vědomí studentů ukazuje i jejich historická četba (otázka č.3). Je ovlivněna populární historickou literaturou, již nikoli tolik krásnou literaturou, zejména to platí o dějinách 20. století a novými publikacemi užívanými jako učebnice. Pro české dějiny to jsou Dějiny země koruny české (Paseka), pro obecné dějiny to jsou Světové dějiny - Dějiny lidských civilizací (Fortuna). Patrný je však i vliv současné odborné historické literatury (monografie, studie). Dá se soudit, že ona podstatně ovlivňuje zájem i vědomí studentů. Ze 135 uvedených publikací, které mají studenti dosud v paměti jsou 3 o pravěku (2,2 %), 22 o starověku (16,3 %), 41 o středověku (30 %), 14 o novověku (10,4 %), 8 o 19. století (6 %) a 47 o 20. století (34,8 %). Vícekrát se vyskytují práce Janáčkovy, Zpěvákovy, Kavkovy, ale i Pekaře (Žižka), dále se objevují i jiní autoři: Čornejová, Polišínský, Třeštík, Žemlička, Johnson, Hroch, Hrochová, literatura o Habsburcích, "Křižovatky", Toulky českou minulostí. Ze syntéz: Dějiny Anglie, USA, Francie. Zájem byl projevěn i o Mein Kampf. Zvýšený zájem o historickou četbu je pravděpodobně i výsledkem studia v kursu. Všechno ukazuje k tomu, že tato literatura

ovlivňuje zájem, názory, postoje, pojetí dějin podstatně. Ovlivňuje i současné jejich názory a postoje občanské, politické.

5. Několik otázek dotazníku se týkalo právě názorů a postojů studentů souvisejících se společenským vědomím, na jehož utváření má rovněž historie svůj podíl. Převážná většina studentů považuje za hlavní současné naše problémy ve společnosti, s nimiž se ve svém okolí setkává, problémy ekologické (53 %) a sociální (50,6 %). Spolehlivost tohoto zjištění potvrzují i výsledky dalších dotazů. Teprve v druhé řadě považují studenti za důležité otázky rasové (39,5 %), ekonomické (35,8 %) a zdravotní (33 %), resp. školské (29,6 %). Zcela na okraji zůstaly otázky kriminality, generační, dopravní, ale i otázky národností (pouze 7 %). Národností otázky nepovažují studenti za závažné. Uvedené rozvrstvení je dílem zejména studentů z Prahy či z větších měst, zatímco jistá odlišnost se jeví u respondentů z menších obcí, kde byly poněkud zvýrazněny spíše problémy zdravotní a školské před ekologickými a sociálními. Mezi pocity mužů a žen není v této věci velkých rozdílů.

Na otázku, co pro studenty znamená víra, drtivá většina studentů odpověděla, že málo (téměř 50 %). Odpověď má i historické aspekty, souvisí se sledováním zájmu o historické osobnosti, jevy, události, či s výběrem obsahu eseje i s dalšími otázkami. Nevyskytují se v přístupu studentů krajnosti. Pouze 2 studenti z Prahy odpověděli, že pro ně náboženská víra neznámá vůbec nic, 17 % odpovědělo, že pro ně znamená málo. Rovněž tak pouze 6 % studentů jsou zřejmě hluboce věřící. Z výsledku je možno postihnout přece jen určitý, i když zatím nevýrazný, posun od ateismu u zkoumané mládeže, na čemž má zřejmě jistý vliv i výuka dějepisu. Výsledek ovlivňují výpovědi studentů z Prahy či z větších měst. V menších obcích se projevuje silnější vliv náboženství na vědomí mládeže (46 %). Zajímavý rozdíl se ve výzkumu jevil mezi muži a ženami. Zatímco u mužů převažuje vlažný až negativní vztah k víře (33 %, pozitivní 16 %), u žen naopak převažuje kladný až velmi kladný vztah (35 %, z toho 50 % z menších obcí), zatímco vlažný či negativní výpovědi představují pouze 14 %. Celkově došel výzkum ke zjištění, že kladný až velmi kladný vztah k víře má 29,6 % studentů, vlažný až negativní vztah téměř 20 % dotázaných. Většina zůstává však indiferentních.

Dvě otázky byly zaměřeny po výtce politicky. První zjišťovala zájem studentů o současnou politiku. Značný zájem projevilo 46 % dotázaných, zájem vůbec neprojevilo pouze 11 %. Vlažný vztah byl zjištěn u zbytku, zhruba u 42 %. Zjištěný zájem koresponduje s výběrem politické historické problematiky i se znalostmi politických dějin při závěrečné zkoušce. Rozdíl mezi studenty z Prahy či z větších měst není signifikantní, pouze z menších měst se projevuje menší zájem o politiku. Rozdíl se však projevuje mezi muži i ženami. Zatímco u mužů zcela převládá kladný přístup k politickému dění v současnosti (67 %), u žen je to pouze zhruba polovina tohoto procenta (35 %). Negativní vztah k sledování politického dění se u mužů nevyskytuje, u žen představuje 14 %. Tato skutečnost odpovídá i výzkumům v zahraničí, kde politické dějiny jsou pro muže zajímavější než pro ženy, zatímco u kulturních dějin je tomu naopak.



Druhá otázka politického charakteru sledovala vztah studentů k pocitu příslušnosti k myšlence evropanství, zda se totiž student cítí již připraven stát se občanem Evropy. Bezvýhradný souhlas s myšlenkou evropanství, se sjednocením Evropy vyslovilo pouze 12 % studentů, a to ve všech sledovaných skupinách stejnoměrně. Většina se stotožňuje s touto myšlenkou podmíněně, s výhradami (58 %). Nejméně ochoty byla zjištěna u studentů z menších obcí (69). Negativní vztah byl zjištěn u stejného počtu jako u bezvýhradného souhlasu. Z nich většina se vyslovila pro přednost národních zájmů nad zájmy celoevropskými. Je zřejmé, že být Evropanem je pocit, který zatím u mládeže nepřevažuje, avšak vhodná půda připravena je po vyjasnění četných otázek, se kterými se tato věc setkává i ve vysoké politice.

Na otázku, která do jisté míry koreluje s předcházející, zda totiž se studenti považují za vlastence, tedy za člověka, který se identifikuje s českými zájmy, vnímá národní zvláštnosti, cítí silně příslušnost k českému národu a k českému státu, odpovědělo bezvýhradně kladně 62 % respondentů a polovina tohoto počtu (31 %) podmínila svůj vztah určitou situací. Vágní či vůbec žádný vztah k vlastnímu národu má pouze 7 % dotázaných. Konfrontace uvedených dvou předcházejících otázek, které jsou jakousi sondou do pocitu vlastenectví i evropanství ukazuje, že se mládež přidržuje většinou myšlenky Evropy nezávislých států, že převládá kladný vztah k evropské různorodosti, ale také, že vzdání se některých pravomocí státu ve prospěch celoevropských institucí může u nich vyvolat jisté váhání či problémy (závěr ověřen při zkoušce).

Vlastenectví, uvažování o vlastním národu, mapuje také otázka po začlenění českého národu do určitého evropského regionu, do civilizačního okruhu. Bezvýhradně s příslušností k západoevropské civilizaci souhlasí 33 % studentů, zatímco 63 % soudí, že tomu tak je pouze zčásti, cítí, že český národ má v sobě i prvky jiné. Tento závěr podporuje i vyjádření, že český národ je jakýmsi mostem mezi západní a východní civilizací (61 %), nebo, že Střední Evropa má zvláštní postavení na kontinentu, zvláštní charakteristické rysy (74 %). Silné vlivy východní civilizace spatřuje v českém národě skoro 20 % respondentů, zatímco 39 % je ochotno připustit částečný vliv východní civilizace (což odpovídá chápání teorie mostu). Zhruba stejný počet studentů vliv východní civilizace však zcela odmítá. Výsledky neukazují na signifikantní rozdíl mezi skupinami sledovanými ve výzkumu.

Otázka, která vedla studenty k zamyšlení nad tím, které faktory především ovlivnily, ovlivňují a budou ovlivňovat v budoucnu vývoj lidstva, se týkala v zásadě určité filozofie dějin či přístupu k dějinám, pojetí dějin; jakoby shrnovala otázky o vztah k historii a k současnosti. Z velkého množství různých názorů i způsobů vyjádření, což umožňovala volná odpověď, lze zřetelně vysoudit určité tendence. Za vedoucí faktory určující historický vývoj v minulosti považují studenti především dva: války, konflikty, boje o sféry vlivu, tedy výrazně faktor agresivně politický (35 %); druhým faktorem je náboženství, víra, které jsou povětšinou však rovněž spojovány s náboženskými konflikty (22 %). Je zajímavé, že se již nepřikládá větší význam dříve prosazovanému vlivu ekonomickému, sociálnímu, ani národnímu. Je zde patrný odklon od marxistické teorie či jiných ekonomických či sociálních doktrín, ale až od určité filozofie dějin vůbec. Situace se poněkud mění, když res-

pondenti uvažují o hnacích momentech současnosti. Z různých názorů na prvním místě se již objevují ekonomické faktory, pak velmocenská politika a dále sociální faktory (celkově 33 %), což je v souladu s dříve uvedenými výsledky výzkumu. Mezi faktory, které budou rozhodující v budoucnosti (jejich četnost je největší a názory nejrozptýlenější) jsou dnes vnímány problémy ekologické nebo v širší podobě jako globální problémy lidstva. Vystupují do popředí tendence k jednotné Evropě (NATO, EU). Na předním místě věří studenti ve vývoj techniky. Poprvé, a to dosti silně, vstupují do úvah duchovní faktory: význam vzdělání, důležitost lidské psychiky, ale také je uváděna důležitost sociálních změn.

Zdá se, že zatímco názory studentů na rozhodující faktory v minulosti odpovídají zájmu i jejich znalostem historie, názory na přítomné, ale zejména budoucí hnací síly nemají u studentů dosti hluboký historický základ. Jde tedy o větší pozornost k historické dimenzi současných problémů a budoucnosti.

Celkový postoj k politice a praktický výraz i historického vyústění byly sledovány otázkou, s jakou politikou se studenti dnes ztotožňují. Ukazuje se, že postoj k životu, k politickému dění není u studentů zcela vyhraněný, neboť značný počet se přiznal, že nemá zatím vyhraněný postoj (43 %), stejné procento se připojilo ke konservativnímu názoru současné vlády u nás a pouze 12 % se cítí být v opozici ke konservativní politice. Opoziční postoj se jeví zejména u mužů z Prahy, u žen se spíše projevuje nevyhraněný postoj.

Na úroveň vědomostí, názorů, postojů, na tvorbu historického vědomí má významný vliv škola, zejména je tomu tak u studentů, kteří historii přikládají (jako je tomu u zkoumaného vzorku) zvláštní význam. (Zahraniční výzkumy usuzují na větší vliv ze strany skupin mládeže, ze strany masmédií, rodiny, literatury.)

Značnou roli v tom může vykonávat učitel dějepisu. Výzkum zkoumal také vztah žáků k učiteli, význam jeho vlivu na historické vědomí studentů. 57 % studentů bylo učitelem dějepisu na střední škole upoutáno, a lze tedy předpokládat jejich vliv na studenty i pokud se týká zájmu o dějepis i volbu jejich studia. 28 % bylo výkladem učitele dějepisu upoutáno pouze občas a jen 15 % s výklady učitele dějepisu upoutáno nebylo. Lepší výsledky dosahují učitelé z Prahy či větších měst, muži vyjadřovali více náročnosti než ženy, které byly s výkonem učitelů dějepisu spokojenější. Ve všech případech došlo ke kladnému hodnocení učitelů u studentů - absolventů odborných škol (zřejmě je přivedli ke studiu humanitních oborů).

6. Volba esejů ze světových dějin závisela zcela na zájmu či rozhodnutí studentů. Analýza esejů spočívala v první řadě na jejich rozdělení podle volby historických epoch. V zásadě toto rozdělení odpovídá zájmu zjištěnému v předešlých otázkách. Zájem se ovšem v souvislosti s esejí spojuje s hlubším historickým studiem, s novými vědomostmi, prohlubuje se použitou metodologií, nabytými názory či postoji, pokud je esej obsahuje. Ani jedna práce se nezabývala pravěkem (analýzováno 105 prací, kontrolně bylo přehlédnuto dalších 103 prací ze studijního roku 1995/96), starověkem a novověkem shodně 16 % prací, 19. a 20. stoletím a středověkem rovněž shodně 32 esejů. Většina prací se týkala osobností (20 %); politických, včetně vojenských událostí 59 %, kulturní témata si vybralo 20 % studentů a náboženskou problematikou se zabývalo 15 % esejů. V několika případech se vyskytla obecná,

úvahová tematika, např. o charakteristice středověku, války v dějinách, kůň v dějinách, počátky civilizace, keltská civilizace, svět Etrusků a pod.

Z dějin starověku se soustředila pozornost spíše na římské dějiny, převážně na válečné konflikty nebo na známé historické osobnosti z politické oblasti. Kromě trojské války si nikdo nevybral téma z řeckých dějin, kromě práce o počátcích křesťanství nebyla vybrána žádná témata z kultury či náboženství. Jedna práce se týkala evropského starověku a Předního východu ve starověku. Třetina prací ze středověku byla věnována pozdní jeho fázi či ranému novověku. Výrazně se projeví dějiny křesťanství, katolické církve, dějiny reformačního hnutí. Náboženská témata představovala zhruba téměř polovinu prací středověku. Tato skutečnost je v souladu se zjištěním Rady Evropy, že dějiny náboženství jsou sice v ohnisku pozornosti při výkladu středověku, avšak v období novověku a v novějších dějinách pozornost k nim rychle ubývá až téměř mizí. Řada prací se opět týká politických osobností, zájem o válečné konflikty poněkud ustupuje, soustřeďuje se na náboženské války, boje v souvislosti se stěhováním národů, stoletou válku. Ojedinele se vyskytly práce o Slovanech, Vikinzích, o Číně. Z novověku jsou zastoupeny nejvíce dějiny Anglie, Francie, hlavně však dějiny renesance a zámořské objevy. Ojedinele dějiny Ruska (Petr Veliký) či dějiny USA. Z dějin 19. století byly v popředí zájmu dějiny Německa, Francie (Napoleon), vstupují již i dějiny techniky či ekonomiky. Z dějin 20. století převládají práce z dějin druhé světové války, vojenská střetnutí či významné události (žádná práce z diplomacie). Několik prací se týkala Adolfa Hitlera. Z doby před první světovou válkou se vyskytly pouze dvě práce, tři se týkaly první světové války, jedna práce po druhé světové válce se týkala fenoménu Beatles.

Z uvedeného popisu a z výsledků závěrečných zkoušek lze vyvodit několik tendencí v zaměření dějepisu na našich školách a v souvislosti s tím, jaká tematika i jaký historický prostor se dostává do vědomí naší mladé populace, i s pozorností na zaměření naší historiografie.

V první řadě jde o zcela zásadní posun od doby předlistopadové, který spočívá v tom, že historická dějinná tradice spočívající na linii českých dějin: Velká Morava, husitství, selská povstání, předbělohorská doba, národní obrození, dělnické hnutí, socialismus, boj proti imperialismu a fašismu, byla vystřídána jinou tradicí: sv. Václav, poslední Přemyslovci (zejména Přemysl II.), Lucemburkové (zejména Karel IV.), Habsburkové (Rudolf II., Ferdinand I., II., František Josef, Ferdinand de Este), pobělohorská doba, křesťanství a katolická církev, první demokratická republika, boj proti fašismu a komunismu. Neprojevuje se ani tradice, z níž Tomáš Garigue Masaryk vyvozoval svoji filozofii českých dějin: husitství - Hus - Chelčický, českobratrské hnutí - Komenský, národní obrození - Havlíček - Palacký, osvícenství a Velká francouzská revoluce, přechod od buržoazní demokracie k demokracii humanitní.

Geopoliticky se historický zájem ve výuce zřejmě soustřeďuje (kromě národních dějin) na dějiny Evropy, a to po větce na západní Evropu: středomořský prostor, Anglii, Francii, Německo zejména. Z mimoevropského kontinentu se objevují dějiny USA, nepatrně jižní Amerika. Ostatní světadíly a regiony jsou v pozadí.

Bílá místa v Evropě jsou pro studenty již tradičně severské dějiny, dějiny balkánských národů, pobaltské dějiny. Podstatný ústup doznaly dějiny Ruska, států, které vznikly po rozpadu SSSR. Povážlivá je skutečnost, že historické vědomí je nepatrně zasaženo pozorností k dějinám našich sousedů, např. Polska, téměř nic se studenty zřejmě nedovědí o slovenských dějinách. To, že se slovně uznávají specifika středoevropského prostoru se nezračí v historickém vědomí studentů; o dějinách Maďarska jsou znalosti mizivé. Pouze dějiny Německa a Rakouska jsou v širším povědomí. Výzkum např. zjistil, že někteří studenti, když měli v dotazníku odpovědět, co ovlivnilo vývoj v minulosti, v přítomnosti a budoucnosti vztáhli otázku na náš vývoj a lakonicky odpověděli třikrát: Německo. Vědomí důležitosti našeho vztahu k Německu má zřejmě prioritu, a je to patrné i ve vědomostech německých dějin (relativně lepší než vědomosti o jiných zemích).

Z výsledků zkušebního rozhovoru bylo patrné, že znalosti a celková orientace z politických dějin byla lepší než z jiných oblastí historie, lepší jsou u mužů (69 % úspěšnosti) než u žen (55 % úspěšnosti), a to tím více, čím se politické dějiny dostávají od popisu dějů, bitev a pod. k teoretičtějším či programovým otázkám. Ženy prokázaly poněkud více schopností v tematice kulturních dějin a náboženských dějin (zhruba 4 % úspěšnosti). Znalosti o vojenských konfliktech byly u mužů lepší o 10 % úspěšnosti.

Zpracování esejů, diskuse k nim a zkouška na závěr kursu umožnily učinit následující závěry: Studenti spíše prokázali schopnosti popisovat události, jevy, uvádět životopisy osobností a pod. Obtížněji řešili otázky po příčinách dějů a jevů, příčino následný vztah nebyl většinou uplatňován, rovněž tak multikausální přístup. Kontinuita a změna podléhala příliš současné dobové atmosféře. K vlastnímu přístupu, názoru a postoji se studenti těžce propracovávali, někdy zase vyslovovali svůj názor bez znalosti faktografie. Zhruba však u 20 % případů šlo o výsledky (eseje, zkouška) uspokojivé ve vědomostech i schopnostech historického myšlení. Toto zjištění dává naději, že budou-li mít studenti příležitost, mohou své schopnosti na vysoké škole plně rozvinout.

Eseje, diskuse k nim a zkoušky ukázaly na další podstatnou okolnost. Zdá se, že marxistická teorie dějin byla zcela opuštěna spolu s odmítnutím komunistické propagandy, byla s ní jaksi ztotožněna. Výzkum zjistil, že studenti nejen že neznají ani základy dělnického hnutí, socialismu, marxizmu, ale opustili většinou i sociálně ekonomické zřetele historického vývoje. Opuštěná teorie dějin nebyla nahrazena pluralitou dějinných pojetí. Náboženské pojetí dějin nepoužívají ani hlouběji věřící studenti, liberálně demokratické pojetí se projevuje spíše v individuálním - samostatném přístupu k jevům a událostem než v tom, že by se projevovaly demokratické principy, zohledňovala pluralita názorů, interpretací či kritický přístup k předkládaným závěrům v historické literatuře a pod. Projevují se zárodky civilizačního pojetí dějin, zejména v některých esejích pokoušejících se o celistvý pohled na společnost, jako například na keltskou civilizaci, etruskou či raně středověkou společnost nebo projevující se v úvahách o atomové energii a jejím využití, o válkách jako řešení civilizačních konfliktů a pod.

Je to důsledkem francouzského a anglosaského civilizačního pojetí, jež k nám bylo vneseno některými pracemi i učebnicového charakteru, které se spíše dostanou studentům do ruky (Světové dějiny - Fortuna, Dějiny evropské civilizace - Paseka).

Převažuje však jakýsi druh pragmatického přístupu k dějinám, jakási zvláštní kombinace historické přizpůsobivosti, konservativního myšlení a konkrétního dílčího řešení bez zvláštní pozornosti k širším souvislostem, k historické změně a k historické dimenzi velkých témat současnosti jako jsou například témata Rady Evropy, úsilí o lidská práva, sociální solidarita, mír a občanská bezpečnost, demokratické hodnoty a kulturní různorodosti.

7. Literatura a prameny týkající se historického vědomí jsou dnes již velmi četné, a to ve všech evropských zemích. Vzhledem k tomu, že historické vědomí je spojeno s dalšími otázkami jako je historické myšlení, vědomosti z historie, názory, postoje, hodnoty, pocity, mýty, tradice, obraz dějin, povědomí, stereotypy apod., se sledování předložené otázky velmi rozšiřuje a komplikuje. Historické vědomí je řešeno z teoretické stránky, ale je také zkoumáno empirickými metodami při pedagogickém či didaktickém výzkumu v praxi. K historickému vědomí se vyjadřují historikové, filozofové, politologové, psychologové, sociologové, pedagogové i didaktici dějepisu. Zájem o tuto problematiku stoupl po druhé světové válce. Pro základní orientaci budou dále uvedeny hlavní zdroje k uvedené otázce z poslední doby:

Světový kongres historiků v Madridu (1990) jednal v didaktické sekci o tématu : Proměny historicko-politického vědomí v nově vytvořeném globálním světovém prostoru (viz: Informations, International Society for History Didactics, roč. 10, č.1, 1989, roč. 12, č.2, 1991). Světový historický kongres v Montrealu (1995) ve třetí skupině didaktické sekce diskutoval téma : Historické vědomí a problémy definování hodnot (viz: Informations, dtto, roč. 16, č.1, 1995 a celé číslo 1 z roku 1996). Dále důležité pro zkoumání historického vědomí jsou hlavní současné bibliografie didaktiky dějepisu: Historical Culture, Historical Communication, International Bibliography, Frankfurt/M, 1994 (G.E. Institut). Indexed Bibliography, Informations, ISFHD 1980-1990, roč. 11, č.1, 1990. History Teaching, Bibliography of the Documents of the Council of Europe 1953-1994, Strasbourg 1994. Bibliografie české didaktiky dějepisu za léta 1964-1985 ve třech pokračováních v historických sbornících Pedagogické fakulty v Plzni (Čapek, Jílek). Na počátku 90. let byla připravována bibliografie didaktiky dějepisu v USA péčí univerzit na Středovýchodě, kterou autor této statě recenzoval a údaje za východní Evropu sestavil P. Szebenyi z VÚP v Budapešti. Komentovaný rozbor různých teoretických přístupů k historickému vědomí, mentalit apod. je uveden v habilitační práci: B. Grácová: Obraz Čechů a Poláků a jejich minulosti u studující mládeže, Ostrava 1997. Tato práce se hlavně týká empirického výzkumu historického vědomí z hlediska utváření stereotypů. Z empirických výzkumů, z jejichž rodu je i předložená stať, jsou i další práce z poslední doby, z nichž vyjímáme : Bodo von Borries: Exploring the Construction of Meaning, Crosscultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents, In: Reflections on Educational Achievement, Münster-New

York (bez data); jde o výzkum v Německu. Dále : Suchonski, A.: Polnisch-Deutsche Beziehungen und Bewusstsein der Jungendlichen und der Erwachsenen unter besonderer Berücksichtigung der Geschichte des XX. Jahrhunderts, Informations, ISFHD, roč. 11, č.1, 1990. Maternicki, J.: Geschichtsbewusstsein als Gegenstand historische Untersuchungen, In: Geschichte als Gegenstand, Warszawa 1985. Empirische Geschichtsdidaktische Studien in Bulgarien, Informatkonen, ISFHD, roč. 15, č.2, 1994. Fümrohr, W.: Geschichtsbewusstsein und Universitätsgeschichte, In: Studien zur Internationale Schulbuchforschung, Frankfurt/M, 1922. Výsledky široce založeného výzkumu university v Bergenu (Norsko):

" Mládež a dějiny " jsou současně zpracovávány ve většině evropských zemích (u nás koordinuje práci Pedagogická fakulta Masarykovi univerzity v Brně).

Historického vědomí se týkala řada mezinárodních konferencí, např.: Tutzing (1989), Varna (1990), Kiel (1989), Lisabon (1987), Delfy (1995) a další. Zprávy o konferencích v časopisu Informations (Zenner, Čapek, Wermes, Suchoňski). V Lisabonu šlo např. o přípravu madridského světového kongresu, kde kromě historického vědomí v globálním prostoru se diskutovalo i o dějinách mentalit od 16. století a o tom, jak historické vědomí se zračí v školských osnovách, učebnicích i v dalších materiálech k vyučování dějepisu či v masmédiích (viz souvislosti s přípravou kolumbovského výročí). Sympozium v Delfách (Řecko 1994) se týkalo evropského vědomí ve vyučování dějepisu (viz: History Teaching and European Awareness, Strasbourg 1995). K přínosu Rady Evropy viz rovněž bibliografickou příručku Against bias and prejudice, Strasbourg 1995 a další publikace UNESCO, Spojených národů a Rady Evropy. Seminář ve Vídni (1995) se týkal historického vědomí z hlediska identity, zejména identity národní: History and Identity, Strasbourg 1995.

8. Na závěr je třeba připomenout, že předložený příspěvek ke zkoumání historického vědomí studující mládeže je pouze určitou sondou, protože se týká menšího počtu respondentů a výzkum byl proveden u zvoleného, shora popsaného typu studující mládeže, nevrhá tedy světlo na celou středoškolskou populaci. Výsledky však pro tento výběr jsou poměrně spolehlivé, protože se opíraly o několikrát ověřená svědectví a o různou metodiku, které se konfrontovaly. Také skutečnost, že jde vlastně o skupinu, která je zřejmě součástí nejúspěšnějších výsledků středoškolského humanitního studia a prošla nad to uvedeným kursem, umožňuje zamyslet se nad celkovým vlivem výuky dějepisu na našich školách a může také pomoci vysokým školám poznat blíže a hlouběji profil uchazečů o studium humanitních oborů.

#### 9. Ověřovací sonda k výzkumu.

Vzhledem k tomu, že výzkum byl proveden u menšího a specifického vzorku respondentů, byl v následujícím školním roce 1997/98 proveden výzkum ověřovací. Týkal se vzorku respondentů se stejnou charakteristikou, ale byl uplatněn v jiné době a u jiných individuálních respondentů. Dotazník výzkumu byl znovu uplatněn, pouze byl doplněn dalšími čtyřmi otázkami, které, po zkušenosti z výzkumu, měly blíže a hlouběji proniknout k vědomí zkoumaného typu mládeže. Kromě dotazníku od dalších 62 respondentů byla provedena analýza dalších 90 esejů. Ověřo-

vací výzkum zvýšil věrohodnost výsledků, neboť se celý výzkum týkal již 441 písemných výkonů respondentů, navíc bylo analyzováno celkem 143 kolokvií na konci ročních kursů, při nichž se zohledňovala zkoumaná problematika.

Ověřovací výzkum potvrdil závěry přecházejícího zkoumání v plném rozsahu, v proporcích i v absolutním procentuálním vyjádření či ve zkoumaných relacích. Odlišnosti jsou nesignifikantní a jsou způsobeny individuálními odlišnostmi vzorku, nikde však, až na výjimky, které budou dále popsány, se netýkají podstaty otázek.

Zájem studentů o humanitní obory poskytuje sice stejný obraz s převahou volby historie, ale do řady s filozofií či psychologií se dostává kulturní antropologie zavedená vždy v druhém semestru. Rovněž tak proporce v procentech se jeví mírně odlišné (historie 51,6 %, kulturní antropologie 45 %, psychologie a filozofie 37%).

Zájem studentů o historická období, osobnosti, události potvrzuje zcela předcházející zjištění. Nová interpretace ukázala, že zájem o dějiny severoatlantické civilizace zcela převládá, východní Evropa je zastoupena vyjímečně, a to zejména ve vztahu k západní Evropě (Petr. I., Kateřina II. v Rusku). Zcela absentují dějiny sousedních zemí, včetně Slovenska, kromě ovšem jisté pozornosti k dějinám Německa či dějinám Rakouska v souvislosti s českými dějinami. Z historických oblastí zcela převládají kulturní dějiny (66 %) nad dějinami politickými (33 %). Nepatrný zájem projeví respondenti o hospodářské dějiny. Toto zjištění má zčásti již také odraz v zájmu o historické události či osobnosti. Objevuje se totiž výrazněji příklon k "historickým záhadám" (Mayové, Aztékové, předkolumbovská Amerika obecně, Etruskové, Keltové apod.), o antickou filozofii, renesanci, baroko, humanismus, osídlovací otázky, křesťanské tradice, státní teorie apod. Je to také zřejmě dáno propojením historie s ostatními kursy humanitního vzdělávání, které se v zásadě týkají vždy jisté sféry kulturního odkazu minulosti. V politické oblasti se objevují tradiční témata strukturovaná již ve výzkumu. Nezájem o ekonomiku a o dějiny ostatních středoevropských zemí zejména je varující.

Ověření prokázalo výsledky vnímání celospolečenských problémů současnosti u respondentů v předcházejícím výzkumu. Pouze rasové otázky se dostaly při ověřování na první místo, což zřejmě odráží současně vzniklý vztah k romské problematice. Tu zřejmě respondenti dobře vnímají. Zvýšilo se také vnímání hospodářských potíží České republiky a dostalo se na úroveň ekologie a sociálních otázek. Situace dokládá citlivé vztahy k politickým problémům státu.

Vztah k náboženské víře ověřeno zcela potvrdilo. Zřetelné je rovnocenné nepatrné procento těch, kdo hluboce věří a těch, pro něž je náboženská víra zcela bez významu. Téměř rovné zřetelně převažující množství je těch, pro něž víra znamená mnoho či málo. Zřejmě jde o stabilnější, dlouhodobější vztah.

Zájem o současnou politiku se v tomto roce voleb nijak nezvýšil, spíše o něco poklesl. Poměrně vyrovnaný je vztah mezi těmi, kdo zájem v určité míře projevují a těmi, kdo mají vztah vlažný. Podle výběru témat pro eseje se zdá, že spíše převažují politické dějiny než současná politika. Totéž se potvrzuje ve výběru událostí či osobností. Stoupá však zájem o civilizační problematiku, kulturní dějiny, historické

kou každodennost, a to i tehdy, kdy pozornost ve výuce dějepisu tomuto zájmu neodpovídá.

Žádný posun nebyl zjištěn v historickém pocitu evropanství. Stále převládají kladné vztahy s výhradami, zcela pozitivní vztah zhruba koresponduje se vztahem negativním. V tomto případě jde opět o stabilnější, dlouhodobější pocit, evokující zvýšenou snahu při výuce.

Zdá se, že vlastenecké cítění je u respondentů poměrně silné. I ověření dokumentuje bezvýhradný zhruba více než třetinový kladný vlastenecký pocit a zhruba další téměř třetina tento pocit spojuje s některými situacemi. Záporný vztah se ve vyjádření studentů nevyskytuje. Většina respondentů spojuje náš národ se severoatlantickou civilizací, a to buď bez výhrad či s určitými výhradami, které souvisí se silnou tendencí vnímat postavení českého národa jako mostu mezi východní a západní Evropou. Ověření potvrzuje i vyrovnaný vztah mezi těmi, kdo příklon spíše k východní Evropě zcela zamítají a těmi, kdo vidí silný vliv východní kultury na český národ. Zvláštní postavení Střední Evropy jako určitého svébytného regionu buď zcela či zčásti vnímají téměř všichni studenti. I v tomto případě ověření potvrdilo výzkum.

Ověřovací sonda chtěla blíže prozkoumat historické vědomí respondentů a proto zařadila do testu nově čtyři otázky :

1. Které události podle Vašeho názoru rozhodujícím způsobem ovlivnily vývoj v Evropě a u nás ve středověku, v novověku, v 19. a 20. století? 2. Která období či události českých dějin se světlým způsobem zapsaly do historického vědomí našeho národa? 3. Zamyslete se : František Palacký soudil, že vztah v Německu se vine našimi dějinami jako "červená nit", souhlasíte s tímto soudem? 4. Co Vy pokládáte za onu příslovečnou "červenou nit" v našich a světových dějinách?

První otázka korespondovala s dotazem v prvním testu (které dějinné faktory po Vašem názoru ovlivnily vývoj v minulosti, přítomnosti, ovlivní budoucnost), byla však konkrétnější. Dějinné faktory se vlastně měly vyjádřit v událostech. Často však tento rozdíl nebyl v odpovědích patrný, což ukazuje určitou absenci abstraktního uvažování. Převážná většina dotazovaných považuje za takové historické milníky ze světových dějin : rozpad říše římské, vznik křesťanství, objevení Ameriky, stoletou válku, třicetiletou válku, vznik národních států, průmyslovou a politickou revoluce, světové války 20. století. Z českých dějin:

Přemyslovci, Karel IV., Habsburkové, vznik ČSR, listopadová revoluce 1989. Ostatní údaje, kterých bylo velké množství, neměly četnější výskyt.

Druhá otázka sledovala, zda se u mládeže objevuje vědomí o jisté tradici v našich dějinách a zda lze tím doplnit poněkud neradostné závěry předcházejícího výzkumu. Naprosto rozhodujícím způsobem se zapsala do vědomí doba Karla IV., v níž vidí zřejmě studenti svůj vzor (uvedená u 41 ze 62 respondentů). Světlým způsobem se podle studentů zapsali do českých dějin Přemyslovci, Habsburkové (zejména Rudolf II.), vznik ČSR s T.G. Masarykem a převrat z roku 1989 s V. Havlem. Nikoli sice často, ale jaksí v druhé řadě se objevila volba husitského hnutí a národního obrození. Zřejmě povětšinou tyto jevy českých dějin se dnes nahrazují

jevy jinými. Potěšující je, že se několikrát do těchto tradic zahrnula humanita jako charakteristická vlastnost českých dějin, nikoli ovšem demokracie (ani jeden případ).

V odpovědi na třetí otázku drtivá většina respondentů souhlasila s Palackého vyjádřením, někteří s určitými výhradami. Obecně se soudí, že česko-německé vztahy v minulosti i současnosti výrazně ovlivnily a ovlivňují český vývoj, pro mnohé je to ona příslověčná "červená nit" v našich dějinách. K těmto vztahům se potřebovali respondenti alespoň krátce volně vyjádřit, aniž se to od nich vyžadovalo. Z četnějších a zajímavějších názorů se zejména projeví následující: u německého národa je typická rozpínavost a touha po stále větší moci, neustálé nároky na cizí území, důraz na vojenskou stránku státu, úsilí o nadvládu nad ostatními v různých oblastech života podpořená mimořádnými schopnostmi národa. Memento se spatřuje ve válečných konfliktech, které Německo způsobovalo, zejména v 19. a ve 20. století. Zároveň však studenti vyslovili názor, že je třeba se současným Němcem žít v užitečné spolupráci jako s mocným sousedem. Studenti soudí, že český národ se nedovede vymanit z traumat minulosti, že střetávání a prolínání vlivů vychází jako střet dvou různě myslících etnik, že také ono střetávání je zdrojem vědomí české národní identity. V česko-německém vztahu se, podle vyjádření respondentů, z české strany projevuje touha po zviditelnění malého národa, jako výsledku pocitu méněcennosti, strachu malého národa před národem mocným, jako obrana malého českého člověka před nepřátelským světem. Proti jednosměrnému vlivu německému sa hledá záštita, druhy v SSSR, nyní v USA. Pro současný český vývoj jsou podle některých vyjádření typické zmatky ze ztracené a znovu nabyté svobody, což však může platit i pro minulost.

Postihnout jakousi "červenou nit" ve světových či alespoň evropských dějinách vyžaduje hlubší zamyšlení a abstraktnější myšlení na základě větších znalostí než lze předpokládat u výzkumného souboru. Větší část studentů tuto okolnost přiznala, nebo prostě na otázku neodpověděla. Studenti, kteří odpověděli opakují soudy již v jiných souvislostech uvedené: Jako je křesťanství, boje o moc apod. Jsou však uvedeny také zajímavější soudy, i když pouze jednotlivě: střetávání osobností, které předstihly dobu se společností, v níž osobnosti žily; úsilí o svobodu a nezávislost, proti různým druhům útisku a bezpráví; geneze národního vědomí.

V závěru je třeba znovu zdůraznit, že ověřovací sonda potvrdila v zásadě závěry předcházejícího výzkumu, čímž zvýšila jejich průkaznost. Pohyb, který nastal v jednotlivostech je vyznačen a zdůvodněn. Týká se však méně podstatných změn, které historické vědomí zjištěné dříve nijak zvláště neposunuly. Výsledky nové sondy doložily, že závěry výzkumu jsou stálejší a dlouhodobější povahy. Ověření historického vědomí novými otázkami vrhlo nové a místy i hlubší světlo do obrazu historického vědomí specifického souboru české mládeže. Nové výzkumy podobné problematice se napříště mohou týkat úžeji vymezené problematice umožňující hlubší pohled do historického vědomí mládeže.

## ZUSAMMENFASSUNG

### BEITRAG ZUR FORSCHUNG DER HISTORISCHEN BEWUBTSEIN DER STUDENTEN

Der Begriff "das historische Bewußtsein als Ausgangspunkt zur empirischen Forschung" ist durch den vorliegenden Beitrag zur Untersuchung des historischen Bewußtseins der studierenden Jugend definiert. Im Schuljahr 1996/97 hat die Forschung die Reifmaturanten betroffen, die sich zum Studium an der pädagogischen Fakultät UK in Brandýs nad Labem angemeldet haben. Die Forschung hat die Methode der Fragenbögen verwendet (81 Respondenten), sie hat Essays (105 Arbeiten), zu denen allen Studenten auch ein Gespräch geführt worden ist, analysiert. Am Ende des Kurses gab es eine Prüfung. Im Schuljahr 1997/98 ist eine Kontrolluntersuchung durchgeführt worden, die die Forschungsschlüsse bestätigt und einige ihre Feststellungen vertieft hat. Der Artikel umfasst Quellen und Literatur zu den untersuchten Problemen.

# GESCHICHTSDIDAKTIK UND VÖLKERVERSTÄNDIGUNG

**Karl Pellens**

*Pädagogische Hochschule, Weingarten*

## I. Didaktik der Geschichte: Unter den Sonderbedingungen in Deutschland eine junge Wissenschaft

Traditionelle Leitlinien von Geschichtsschreibung, Geschichtsbewußtsein und -vermittlung sind die eigenen, regionalen Herrschaften, Unternehmen und Berufsgruppen, Konfessionen, soziale Schichten, Nationen und Staaten – besonders deren Gegenwart und nahe Zukunft. Seit dem 19. Jahrhundert sind die Nationalstaaten ganz überwiegend die jeweiligen Schulträger. Aus diesem Grunde haben sie auch im Allgemeinen ihre eigenen Perspektiven und Interessen im Geschichtsunterricht durchsetzen können. Staatliche Trägerschaft hat oft eine besondere Beachtung von Herkunft und Entwicklung, von Kontinuität und Ausdehnung, von Problemen und Zielen des eigenen Staates und der eigenen Nation erzwungen. Dies gilt auch für demokratische Staaten, nicht nur für Diktaturen wie etwa das Nazi-Regime.

Mittelpunkt vieler Schulkarten und Gravitationspunkt vieler Schilderungen in Schulwerken war die eigene Hauptstadt. Persönlichkeiten, die dort wirkten, wurden am meisten beachtet. Oftmals traten Entwicklungen und Ziele eines besonders mächtigen Teilstaates spürbar hervor. In Frankreich wurde die Ile de France stärker beachtet als die Provence; in Großbritannien wurde das ursprüngliche England stärker beachtet als Schottland.

Nach der bedingungslosen Kapitulation des Nazi-Regimes 1945 stimmten alle diese Voraussetzungen für Deutschland nicht mehr in der bisherigen Weise. Im gegenwärtigen Abschnitt I blicken wir zunächst unter einer gewissen Isolierung allein auf die Entwicklung in Deutschland, weil dies die Rahmenbedingungen für eine Sonderentwicklung der Geschichtsdidaktik waren:

- Der Adel hatte die letzten Reste seiner Stellung verloren;
- Die noch intakten Unternehmen wurden von den Siegermächten demontiert;
- Die Konfessionen wurden durch die Flüchtlingsströme – ein Viertel der Bevölkerung! – so durchmischt, daß fortan eine Konfession allein das regionale öffentliche Geschichtsbewußtsein nicht mehr prägen konnte;
- Die meisten Menschen hatten Beruf und Eigentum zunächst einmal verloren und waren auf der Suche nach einem sozialen Halt;

- Nation und Staat waren zunächst auf vier Zonen und später auf zwei Lager aufgeteilt;
- Deutschland hatte seine Hauptstadt (Berlin) verloren;
- Der bisher „tragende“ Staat (Preußen) war ohne Nachfolger aufgelöst;
- Mehrere Parteien formierten sich neu, bauten also nicht unmittelbar auf die vorherige demokratische Tradition auf;
- Es gab keinen Bundesgenossen mehr und auch keine Nachbarn, mit denen Deutschland ein freundschaftliches Verhältnis haben konnte;
- Durch den Angriffskrieg Hitlers und durch die Verbrechen im In- und Ausland war Deutschlands Geschichte im Mark getroffen. Die Ehre war verloren.

Nach grassierendem Tod, nach Hunger und Chancenlosigkeit mußte die junge Generation, der ich damals angehörte, erkennen, daß jede gesicherte Rechtsstellung verloren war. Kein Versuch, eine gewisse Selbstachtung wieder zu gewinnen, konnte auf einer Achtung bei Nachbarn, bei europäischen Nachbarn, aufbauen.

Alle traditionellen Rahmenbedingungen für die bisher in Europa übliche Vermittlung von Geschichte im öffentlichen Geschichtsunterricht waren in Deutschland nach 1945 und bis weit in die 50er und 60er Jahre hinein zerschlagen. Man könnte einwenden, daß dies für die Lokalgeschichte in Dorf und Stadt nicht zutrifft. Dort war jedoch mit großen Teilen der Bevölkerung auch das tradierte Geschichtsbewußtsein „ausgetauscht“, wenigstens zu wichtigen Teilen. Während mancher Jahre haben sich die Verantwortlichen getäuscht und in wirtschaftlichem Erfolg einen Ersatz bzw. im Bekenntnis zu Europa ein Alibi für eine gewachsene, nationale Geschichte – und die bewußte Vermittlung dieser Geschichte – gesehen. Der Erfolg war vergänglich, das Bekenntnis zu Europa war zwar in vielen Fällen ehrlich, aber nicht inhaltlich geformt – und auch nicht auf die heutigen Probleme vorbereitet.

Die demokratischen Traditionen Deutschlands – hier nenne ich etwa die Revolution von 1848 – waren nach 1945 noch nicht hinreichend erschlossen. Deshalb mußten einfache Anknüpfungsversuche zu schwach bleiben. Bald kamen Anregungen zu einer „curricularen Wende“ etwa aus den USA. Diese konnten aber ebensowenig die Frage nach der deutschen Geschichte in Europa beantworten wie die frühen und lange erfolgreichen internationalen Schulbuchvergleiche. Das Ausmerzen von Vorurteilen und sachlichen Fehlern ist sicher gut, kann aber inhaltlich das eigene Geschichtsbewußtsein nach Soll und Haben nicht ausgewogen umreißen.

In dieser Lage war eine vertiefte Neubesinnung, ja eine Gewinnung neuer Grundlagen und Ausgangspunkte, Ziele und Horizonte für das Geschichtsbewußtsein aller Bevölkerungsgruppen zwingend. Nicht mehr einzelne historisch-politische Strukturen waren die gebliebenen Rahmen und Leitlinien sondern die Geschichte als solche, das Bewußtsein von Geschichte in seinem Aufbau und in seinen Veränderungen; Wertentscheidungen wurden nicht mehr in Hinblick auf die Bedürfnisse eines konkreten Staates gefällt oder befürwortet; sie konnten nur noch

von den gemeinsamen europäischen Verfassungsgrundsätzen her abgeleitet werden.

In den 70er und 80er Jahren abstrahierten sich die Grundlinien der Geschichtsvermittlung in Deutschland stark von konkreten Einzelthemen, von konkreten politischen Einbindungen. Vermittelt wurde immer stärker ein differenziertes Geschichtsbewußtsein als solches, mit internationalen, ja europäischen Perspektiven. Daneben wurde die Geschichte des eigenen Bundeslandes betont, also etwa von Baden-Württemberg, nicht so sehr mehr die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Auf internationalem Felde wurde das Geschichtsbewußtsein zunehmend von den gemeinsamen politischen Normen der gemeinsamen demokratischen Verfassungen geprägt bzw. daran gemessen. In der Anmerkung sind hierzu die großen Verdienste von Karl-Ernst Jeismann belegt.

Das frühere Diktat nationaler Interessen und Strukturen, partikularer Sichtweisen, ist also in der Geschichtsdidaktik zunehmend zurückgetreten. Didaktik der Geschichte ist hier seit Jeismann die Wissenschaft vom Geschichtsbewußtsein, von seiner Entstehung und seinen Veränderungen, vom Ist und Soll. Als wissenschaftliche Methoden für die Arbeit in dieser Wissenschaft sind inzwischen erprobt worden:

- Empirie,
- Analyse und Interpretation,
- Komparatistik,
- Theoretische und philosophische Klärung.

Wertmaßstäbe für die Entwicklung dieser jungen Wissenschaft sind die in Europa gemeinsamen Grundsätze, die aus dem lateinischen Recht in Antike und Mittelalter sowie aus der Aufklärung hergeleitet sind, also die Grundsätze der Gewaltenteilung, der Menschenrechte, der Freiheit der Person, der Rechtsstaatlichkeit, der Sozialpflichtigkeit und der Solidarität. Diese Wertmaßstäbe wurden konkret formuliert in der nordamerikanischen Verfassung ab 1776, in der französischen Verfassung ab 1789, europaweit in den demokratischen Bewegungen von 1848 und 1918 und in Deutschland wieder normativ im Grundgesetz von 1949.

Im Blick auf die 70er und 80er Jahre beobachten wir also in der deutschen Geschichtsdidaktik, daß die konkreten, eigenen Strukturen und Verankerungen immer weniger normativ werden, auch divergierende Einzelziele europäischer Staaten werden immer geringer gewichtet, während die gemeinsamen Wertmaßstäbe und Verfassungsgrundsätze an normativer Kraft gewinnen. Damit ist natürlich sehr viel Konfliktsstoff zwischen Nachbarn ausgeräumt und sind ganz neue Chancen für die Verständigung zwischen Völkern entstanden. Früher kontroverse Themen können jetzt im Geschichtsbewußtsein weitgehend gemeinsam gewertet werden. „Völkerverständigung“, wie sie im Thema genannt ist, ist also kein Appell an guten Willen und nicht eine Art ethischer Zusatzleistung von besonders guten Demokraten, sie ist auch nicht ein Sonntagsvergnügen einzelner Geschichtsdidaktiker – Völkerverständigung ergibt sich sozusagen automatisch aus einem vertieften Verständnis der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft. Eine Wissenschaft kann nicht an

den Grenzen des eigenen Staates enden und kann auch nicht blind bleiben für die Argumente der Nachbarn. Insofern ist mit der aufklärenden Wirkung dieser Wissenschaft in sich bereits eine auch kritische Auseinandersetzung mit der je eigenen Identität gefordert – und notwendig, daß wir uns öffnen für die historisch-politischen Identitäten unserer Nachbarn.

#### **Anmerkung und Literatur zu Abschnitt I:**

*Eine gute Geschichtsforschung und –schreibung hat in allen Ländern und Epochen eine didaktische Komponente. Siehe dazu: Hans-Jürgen Pandel, Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765 – 1830). Stuttgart Bad-Canstatt 1990. Fundamenta Historica 2. – Dazu auch Karl Pellens in: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 42 (1992) 125 ff.*

*Zum Neubeginn in der Bundesrepublik Deutschland siehe: Karl-Ernst Jeismann in: Erich Kosthorst (Hrsg.), Geschichtswissenschaft Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen 1977, 12 ff. Darauf aufbauend: Karl Pellens (Hrsg.), Didaktik der Geschichte. Wege der Forschung 520. Darmstadt 1978. – Zu Jeismann vgl. die Zeitschrift „Internationale Schulbuchforschung“ (Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig); zu Pellens vgl. die „Mitteilungen der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik“ ab 1980, ISSN 1025-7861.*

*Eine vergleichende Typologie oder Morphologie geschichtsdidaktischen Denkens wird etwa deutlich in: Karl Pellens (Hrsg.), Dorf – Stadt – Nation. Beispiele und Vergleiche aus Süddeutschland, der Schweiz, Österreich und Südtirol. Stuttgart 1987. Ders., (Hrsg.), Historische Gedenkjahre im politischen Bewußtsein. Identitätskritik und Identitätsbildung in Öffentlichkeit und Unterricht. Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Stuttgart 1992. Ders., (Hrsg.), Migration im historisch-politischen Unterricht. Frankfurt am Main 1998.*

## **II. Der europäische Rahmen: Die Tätigkeit der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik**

Neben der Grundlagenforschung in Geschichtstheorie und –philosophie und neben den Brückenschlägen zu Fächern wie Pädagogik, Psychologie und Soziologie gibt es viele fruchtbare Ansätze geschichtsdidaktischer Forschung und Lehre:

- a) Ansätze, die vorrangig am Verlauf der Zeit orientiert sind: Epochen und Personen, Lehrpläne und Lehrwerke, fächerübergreifende Bemühungen etwa zusammen mit Sprachen und Literatur, Kunst, Religion u.ä.

- b) Arbeitsbereiche, die vorrangig an der Ausdehnung im Raum orientiert sind: vergleichende Ansätze jeder Art, Europa, Globalisierung, fächerübergreifende Bemühungen zusammen mit Geographie, Kartographie, Kartographie u.ä.
- c) Bewußtseinsinhalte, die vorrangig am Konflikten und (Mit-) Menschlichkeit orientiert sind: Themen von Leid bis zu Frieden, von der Sozialgeschichte bis zum Alltag, von der Frauengeschichte bis zu Wanderbewegungen und Minderheiten, bei fächerübergreifenden Ansätzen solche zusammen mit Politik, aber auch Werterziehung und Interkulturalität.

Die meisten dieser Themen sind in den letzten Jahrzehnten in europäischen Ländern und damit auch in Deutschland aufgegriffen worden. Die Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik hat von ihrer Satzung her aus diesem großen und offenen Feld nur einen kleinen Ausschnitt zu vertreten: vor allem hat sie sich einigen gezielten Aufgaben aus den Bereichen b) und c) verschrieben. Sie darf natürlich nie davon ausgehen, daß dies das gesamte zu beackende Feld sei. Dankbar steht sie in Kooperation mit einzelnen Forscherinnen und Forschern, aber auch mit Gruppen von Wissenschaftlern, die im Bereich der Geschichtsdidaktik andere, oft komplementäre Akzente setzen.

Diese wissenschaftliche Gesellschaft ist im Jahre 1980 in Deutschland gegründet worden und hat seit dem gleichen Jahr jeweils an den Welthistorikerkongressen fruchtbar teilgenommen. Im Vorfeld, 1979, stand ein Kontakt mit der Schulabteilung des Europarates, in welchem ein International Workplan von Piet F.M. Fontaine vorgelegt und verabschiedet wurde. Dieser Workplan ist in Heft I der Mitteilungen abgedruckt und wurde durch Beschluß der Mitgliederversammlung die bleibende Grundlage für die weitere Tätigkeit dieser Gesellschaft. So geht etwa der Gedanke an eine internationale Bibliographie der Didaktik der Geschichte auf diesen Workplan zurück. Andere Forderungen dieses Arbeitsplanes sind auch heute noch nicht ersthaft aufgegriffen worden. Die geforderte Bibliographie liegt, siehe Anmerkung, inzwischen in zwei Auflagen vor. – Die Chronik der seitherigen Tätigkeit ist in den inzwischen 19 Jahrgängen dieser wissenschaftlichen Zeitschrift niedergelegt.

Die meisten ausländischen Kolleginnen und Kollegen kamen zu den Tagungen dieser Gesellschaft aus intakten oder wenigstens einigermaßen intakten Staaten und Nationen – die deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben sicher sehr stark ihre eigenen Erfahrungen mit den Zusammenbrüchen historischer Strukturen in Mitteleuropa eingebracht. Es liegt auf der Hand, daß in solchen Diskussionen anregende Spannungen zur Vertiefung und Fortentwicklung der Geschichtsdidaktik zum Ausdruck kommen mußten.

Die einen hatten oft ihren konkreten Staat, ihre eigene Nation, vor Augen, während die andern trainiert hatten, nicht nur ihre eigenen konkreten Strukturen zu beachten, um sich bei dem Thema Geschichtsbewußtsein auch einer gewissen Typologie historischen Bewußtseins zuzuwenden, welches die Grundlage didaktischer Reflexionen werden konnte. Trotz aller anregenden Spannungen sind hierbei auch Gefahren deutlich geworden: die einen konnten sich in Abstraktionen verlieren und damit von den Grenzen der Schülerinnen und Schüler, von den Engpässen

der eigenen politischen Situation und von der konkret möglichen Ausbildung bzw. vom empirisch faßbaren Unterricht absehen – die anderen haben manchesmal die konkreten Strukturen und Fakten im eigenen Gemeinwesen als übermächtig und vielleicht auch als normativ empfunden und deshalb nicht immer genügend Kritik von den verschiedenen Typen historischen Bewußtseins her eingebracht. Die Abstraktion konnte zu weit gehen; es konnte aber auch eine Konfrontation der Fakten mit den Normen der Bewußtseinsinhalte zu weitgehend fehlen. In der geschichtsdidaktischen Forschung brauchen wir sowohl faktische Bezüge für die Bewußtseinsinhalte als auch normative Bezüge, an denen diese Bewußtseinsinhalte zu messen sind. – Diese Chancen und Gefahren sind bereits in den 80er Jahren bei internationalen Diskussionen mehrfach deutlich geworden.

In den letzten 10 Jahren hat sich die Lage in Deutschland grundlegend gewandelt, wenn auch keineswegs in allem an die Zeit der Weimarer Republik angeknüpft werden sollte. So wird in der alten Hauptstadt wieder neu gebaut, ohne daß das Land Preußen wiederbegründet worden wäre. Die Teilung des Landes wurde aufgehoben, die Grenzen sind endgültig geworden. Deutschland hat in diesen Jahren eine europäische Bewährungsprobe mit seiner rechtlich gesicherten Zukunftsregelung bestanden. Damit es nicht nur seine Einheit in veränderten, aber endgültigen Grenzen gewonnen, sondern auch neue Nachbarn, von denen einige dabei sind, auch Freunde zu werden. Achtung und Würde können auch in der Gegenwart Anhaltspunkte finden. Neben den früheren, auch theoretischen Ansätzen und Wertungen der Geschichtsdidaktik kann Deutschland nun wieder die realen Strukturen im Land als Leitplanken und Orientierungsmarken des Geschichtsbewußtseins annehmen. Theoretische Wertungen und reale historische Strukturen stehen also in den 90er Jahren nicht mehr in dem Sinne gegenüber, daß in Deutschland und in deutscher Geschichtsdidaktik das eine zuhause wäre und bei den Nachbarn das andere. Beides ist in Mitteleuropa heute zu beobachten und beides ist bei der Vermittlung von Geschichte heute und morgen zu berücksichtigen.

Das große Ziel muß nun ein ausgewogener Brückenschlag zwischen dem konkreten einzelnen Staat (Struktur, Gruppe) und einordnenden Maßstäben im Bewußtsein sein. Identität kann sich auf sehr konkrete Bestandteile beziehen – zu einer selbstkritischen Distanz und zu einer rational begründeten Fortentwicklung dieser Identität kommt es aber nur dann, wenn auch in geschichtsdidaktischer Forschung diese Bestandteile differenzierend analysiert, interpretiert und gewertet werden.

In diesem Spannungsbogen versucht die Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik seit langen Jahren, der Verständigung mit benachbarten Völkern dadurch zu dienen, daß vergleichende Offenheit für diese Nachbarn ein Vehikel wird zu einer selbstkritischen, vertieften Selbsterkenntnis, bzw. daß eigene Strukturen den Nachbarn durch abstrahierende Analyse und Interpretation erschlossen werden. Bei der Vermittlung von Fakten und Werten gilt nach Möglichkeit das Prinzip der Selbstdarstellung, z. B. soll das Jahr 1938 auch aus der Sicht Österreichs dargestellt werden und nicht nur aus der Sicht Deutschlands.

Zwar wird in Deutschland nach wie vor gern die neuere Wissenschaftsentwicklung vertreten, zugleich aber müssen sich viele deutsche Geschichtsdidaktiker heu-



te von ihren Nachbarn daran erinnern lassen, daß die heutige Bundesrepublik Deutschland zwischen Oder und Mosel auch ein konkreter Bezugspunkt für deutsches Geschichtsbewußtsein ist. Erst wenn man diese Realität beachtet hat, kann man sie mit heutigen Werten konfrontieren und in Europa einbetten. Dieser Staat ist auf dem Wege zu einer normalen Existenz in Europa. Auf diesem Wege kann er nur befördert werden, wenn die Geschichtsdidaktiker seine Strukturen auch konkret vermitteln und kritisch interpretieren.

Werte und Grundsätze von Verfassungen sind sehr gut; Geschichtsdidaktiker haben es aber auch mit der Verfassungswirklichkeit politischer Strukturen zu tun. Seit der Überwindung der Ost-West-Spannungen durch demokratische Volksbewegungen in den Jahren ab 1988 hat ein wichtiger Teil der Völkerverständigung in unserem Kontinent einen bedeutenden Namen: Europa. Für deutsche Geschichtsdidaktiker liegen hier wichtige Aufgaben der Einpassung nationaler und europäischer Realitäten in das nachbarschaftliche Umfeld Europas. Aufgrund jahrzehntelanger Gewohnheit scheinen die Realitäten Westeuropas heute näher zu liegen als die Realitäten Ost- Mitteleuropas. An diesem Mißverhältnis muß selbstkritisch gearbeitet werden.

Natürlich muß der Blick der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft auch über den Tellerrand Europas hinausgehen: auch andere Erdteile müssen durch mitmenschliche Begegnungen für uns ein Gesicht bekommen. Der Abbau früher trennender Grenzen zwischen Frankreich und Deutschland oder zwischen Polen und Deutschland darf nicht dadurch erkaufte werden, daß die Grenzen Europas zu den Mitmenschen in anderen Erdteilen nur umso höher aufgetürmt werden. Der Austausch von Fakten und Argumenten der Geschichtsdidaktik muß weltweit sein, unabhängig von Fakten und Interessen der Wirtschaft bzw. konkreter Berufswege.

Wir haben heute einen Stand erreicht, von dem aus die Hausaufgaben der Geschichtsdidaktik absolut nicht als erledigt erscheinen, sondern von dem aus wir erst voll die Größe und die Faszination der vor uns liegenden Aufgaben überblicken und abmessen können. Daher darf ich mit meinem persönlichen Wahlspruch schließen:

### **Die Lage ist Auftrag genug!**

#### **Anmerkung und Literatur zu Abschnitt II:**

*Einige wichtige geschichtsdidaktische Publikationen, die besonders der Völkerverständigung dienen. Zunächst für Europa: Walter Fürnrohr (Hrsg.), Wesenszüge Europas. Historische Genese und weltweite Ausstrahlung unter geschichtsdidaktischem Aspekt. Flensburg 1989. – Sodann für außereropäische Kontinente, Länder oder Strukturen: Ders. (Hrsg.), Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt. München 1982. – Ders. (Hrsg.), Die Welt des Islams im Geschichtsunterricht der Europäer. Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik 5. Dortmund 1984. – Vor allem auch zum Thema Lateinamerika im Geschichtsunterricht: Walter Fürnrohr (Hrsg.), Geschichtsbewußtsein und*

*Universalgeschichte. Das Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen in Geschichtsschreibung, Unterricht und Öffentlichkeit. Schriften zur internationalen Schulbuchforschung 73. Frankfurt am Main 1992. – Zu Japan: Martin Booth und Karl Pellens (Hrsg.), Japan and the World: Images, Attitudes and Understandings in History Teaching. (Jahrestagung im Robinson College Cambridge) Cambridge GB 1994.*

*Internationale bibliographische Bemühungen um Verständigung zwischen vielen Völkern zu den historischen Themen: Karl Pellens – Siegfried Quandt – Hans Süßmuth (Hrsg.), Geschichtskultur – Geschichtsdidaktik. Internationale Bibliographie Geschichte und Politik: Studien zur Didaktik 3. Paderborn 1984. – Die zweite erweiterte Auflage auf Englisch: Dies. (Hrsg.), Historical Culture – Historical Communication International Bibliography. Schriften zur internationalen Schulbuchforschung 83. Frankfurt am Main 1994. Über schweizer Kanäle konnte die Bibliographie z. B. auch der Volksrepublik China aufgenommen werden, leider standen aber für so wichtige Länder wie Russland, Japan, Indien, Israel oder Korea noch keine Autorinnen oder Autoren zur Verfügung.*

*Die anstehenden Aufgaben für eine wissenschaftliche Geschichtsdidaktik in internationaler bzw. europäischer Verantwortung – und zwar aus der Sicht des Vorstands der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik – lassen sich auch mit den Tagungsthemen umreißen, die dieser Vorstand beschlossen hat. Der Grundgedanke für die Arbeit in den Jahren 1997 – 2000 lautet:*

#### ***History Teaching in a globalising Society. Responsability in History Didactics.***

*Dies wurde für die Jahrestagungen spezifiziert:*

*1997: From local history to world history (Tutzing)*

*1998: How do we get along with history? Uses and abuses of history (Moskau)*

*1999: History as social memory and the horizon for the future (Kreisau/Polen)*

*Diese Grundthemen werden in den Sektionen unserer Gesellschaft beim Welthistorikerkongress in Oslo im Jahre 2000 aufgenommen und anschließend in einem umfassenden Tagungsband für die wissenschaftliche Öffentlichkeit dokumentiert.*

## **ZHRNUTIE**

### **Didaktika dejepisu (s osobitným zreteľom na Nemecko) a činnosť me-dzinárodnej spoločnosti pre didaktiku dejepisu**

Autorov príspevok je uverejnený viac v **tézach**. Zhodnocuje v ňom vývoj a trendy dejepisného vyučovania - osobitne vo fázach štátneho zasahovania do školstva počnúc 19.stor., tak v demokratických ako aj nedemokratických režimoch.

Osobne prežíval krízu historiografie a výučby dejepisu v Nemecku po r. 1945. Tradičné spôsoby ponímania a vyučovania dejepisu nemali šance, nedalo sa nadväzovať ani na demokratické tradície Nemecka (v r. 1848, Weimarská republika), ale ani na podnety prichádzajúce z USA. **Odstraňovanie vecných chýb a predsudkov bolo** pri formovaní vlastného, nového historického povedomia **málo produktívne**. Bolo treba hľadať **nové východiská a nové ciele** s aspektom na spoločné európske princípy.

V 70.-80.-tych rokoch sa preto upúšťalo od konkrétnych historických tém, pred celonemeckými dejinami sa uprednostňovali dejiny vlastnej spolkovej zeme - štátu. **Karl-Ernst Jeismann** vypracoval **didaktiku dejepisu ako vedu o historickom povedomí**, a tak a týmto smerom sa v Nemecku začala rozvíjať didaktika ako veda. "Normatívnou silou" pre ňu sú spoločné hodnotové merítka, ktoré odstraňujú množstvo konfliktných tém a vytvárajú šance pre porozumenie medzi národmi a štátmi. Toto autor nepovažuje za dobrú vôľu, etický výkon, ale za **princíp súčasného chápania histórie a vedy o jej vyučovaní**.

V príspevku je **prehľad literatúry**, ktorá sa touto tematikou zaoberá.

Druhá časť príspevku je venovaná činnosti **medzinárodnej spoločnosti pre didaktiku dejepisu**, ktorej je predsedom. Táto vedecká spoločnosť bola založená r. 1980 v Nemecku. Tomuto aktu predchádzali konzultácie s oddelením pre školstvo Rady Európy, ktorému z redakcie F.M.Fontaineho predložili a dali schváliť **medzinárodný plán činnosti**. Z tohoto plánu napr. pochádza aj zámer zostaviť **medzinárodnú bibliografiu didaktiky dejepisu** (vyšla už v dvoch vydaniach). Táto vedecká organizácia sa zúčastňuje na svetových kongresoch historikov, vydáva vlastný informatívny časopis (vyšlo už 19 ročníkov) a vyvíja aj samostatnú aktivitu.

Autor je tej mienky, že táto spoločnosť **môže zohrať významnú úlohu práve vo vzťahu k transformujúcim sa krajinám**, pretože jej nemecká zložka riešila a v praxi overovala prestavbu výučby dejepisu. Vysoko hodnotí najmä medzinárodné podujatia - diskusie. Konštatuje, že sa práve týmito cestami zblížila západná Európa, kým danosti východnej Európy sú ešte menej známe; no nemožno sa uzavrieť iba do Európy - celá planéta sa globalizuje. Cieľom a úlohami **spoločnosti je slúžiť vyučovaním dejepisu porozumeniu medzi národmi a štátmi**.

Ako predseda medzinárodnej spoločnosti pre didaktiku dejepisu uznáva aj jej **úlohy v oblasti rozvoja didaktiky**, a to v jej prepájaní sa s teóriou a filozofiou dejín, pedagogikou, psychológiou, sociológiou, s jazykmi, literatúrou, umením, náboženstvom, geografiou, kartografiou, a pod. Načrtáva aj konkrétne historické fenomény, o ktoré má spoločnosť vedecký - bádateľský záujem (od vojen k mieru, od sociálnych dejín ku všednému dňu, problematika menšín, migrácie, a pod.), ktoré prekračujú hranice tradične štrukturovaných vedných odborov. Pri riešení týchto a takýchto úloh spoločnosť kooperuje s jednotlivými bádateľmi, ale aj skupinami vedcov. Na roky 1997-2000 spoločnosť prijala a rieši program : **Vyučovanie histórie v globalizujúcej sa spoločnosti - zodpovednosť didaktiky dejepisu**. Pre výročné zasadania spoločnosti boli z toho projektu vyplývajúce konkrétne témy určené takto :

1997 - Od miestnych dejín po svetové (zasadanie v Tutzing-NSR)

1998 - Ako zaobchádzať s históriou ? Použitie a zneužitie histórie (Moskva)

1999 - História ako spoločenská pamäť a horizonty budúcnosti (Krzeszyń-Poľsko)

Výsledky týchto zasadnutí budú prerokované na svetovom kongrese historikov v Oslo r. 2000. Autor aj k tejto časti svojho príspevku uvádza najnovšiu literatúru.

# AKO UROBIŤ DEJEPIS ZAUJÍMAVEJŠÍM

Štefan Ferianc

*Katedra histórie, Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica*

Táto otázka ma trápi od prvých rokov učiteľskej praxe. Pri anonymných anketách na otázky typu : ktorý predmet máš najradšej a prečo? - obyčajne nebývali zo strany žiakov lichotivé odpovede na dejepis, skôr ho vždy pokladali za jeden z najťažších predmetov. A ak sa niekedy pozitívne vyjadrili, bola v tom výrazná pečať osobnosti učiteľa. Bol a vždy bude rozhodujúcim činiteľom. Pokúsím sa ale hľadať odpoveď na horeuvedenú otázku aj mimo neho, hoci som presvedčený, že neobjavím Ameriku. Budem vychádzať predovšetkým z postrehov, ktoré som získal počas svojej takmer 35-ročnej praxe priamo vo vyučovacom procese, ale aj z postrehov žiakov, či kolegov v anonymných anketách. Myslím si, že tento problém stojí za zamyslenie. Keď občas sledujem televíziu - mám na mysli rôzne súťaže (nielen typu Čo dokáže ulica), vnímam vyjadrenia ľudí, ktorí sú oslovení (vrátane politikov), zaráža ma nízka, povedal by som plytká znalosť našej histórie - to vyúsťuje samozrejme v konečnom dôsledku do postojov, ktoré prezentujú. Jednoducho povedané, národné povedomie nie je našou silnou stránkou. Hlavnú príčinu tohoto všetkého vidím v systéme vyučovania dejepisu, v častých organizačných zmenách, v absencii učebníc, najmä na stredných školách<sup>1</sup>, ale aj v hmotnom zabezpečení a hodnotovom rebríčku zaradenia učiteľov v našej spoločnosti. To všetko chápané vo vzťahoch a súvislostiach (okrem iných dôvodov) participuje na súčasnej úrovni dejepisného vyučovania a riešenie tohoto problému vidím predovšetkým v komplexnom prístupe k odstráneniu týchto nedostatkov.

V úvode som spomenul, že pri anonymných anketách žiaci pokladali dejepis za jeden z najťažších predmetov. Dejepis je skutočne ťažký predmet. Predovšetkým vtedy, keď učiteľ neberie do úvahy, že je pre žiakov, najmä v ročníkoch, kedy sa ho začínajú učiť, veľmi abstraktným.<sup>2</sup> Mám na mysli najmä zastaralý spôsob vyučovania dejepisu, v ktorom prevláda popisný výklad a nie činnosť žiakov. Naša škola je skutočne ešte stále bohatá na informácie, ale chudobná na činnosť. Popisné vyučovanie rozvíja síce žiakovu fantáziu, ale necháva spať jeho intelekt.<sup>3</sup> Pasívne pamäťové osvojovanie informácií je podstatne menej náročné na intelektuálnu a vzdelanostnú úroveň žiakovho myslenia ako zobecňovanie a zhodnocovanie.

Základný problém - nielen poznať, ale i pochopiť a porozumieť historickému vývoju a samostatným riešením zadaných úloh dosiahnutú úroveň dokázať<sup>4</sup>, musí mať učiteľ na zreteli už v domácej príprave na vyučovaciu hodinu. Už vtedy musí učiteľ myslieť na to, ako zaujať žiakov, čím ich prekvapiť, čím ich motivovať. Dobře motivovaný žiak je pripravenější na splnenie všetkých funkcií svojho škol-

ského života. Napr. v dejepisnom vyučovaní nestačí len vzbudiť záujem o obsahovú zložku predmetu, ale je nevyhnutné navodiť ďalšie potreby, ktoré pomôžu žiakovi prekonať i psychické zábrany jeho práce v škole vôbec.<sup>5</sup> Motivácia - to je otázka kvality nášho vzťahu k žiakovi.

Motivácia často končí vtedy, keď sa prechádza od počúvania k naučeniu sa, kedy emócie je potrebné doplniť skutočnými vedomosťami a schopnosťami práce s nimi.<sup>6</sup>

Uplatňovanie zásady didaktickej primeranosti by mala byť jednou z kľúčových požiadaviek. Problém primeranosti je treba riešiť v jednote s otázkou vzostupnej náročnosti, realizovanej cestou nových pracovných postupov, rešpektujúcich predovšetkým pozitívne zložky možností ďalšieho rozvoja osobnosti žiaka. Vyučovanie treba výrazne orientovať na deti, akceptovať ich psychické vlastnosti.

Požiadavka samostatného myslenia o informáciách a poznatkoch, o súvislostiach medzi nimi i o dôsledkoch ich obsahového i významového zretazovania prináša i nutnosť prehĺbenia jazykovej vybavenosti.<sup>7</sup>

Tu musí mať učiteľ na mysli predovšetkým otázku dialógu so žiakmi - dať im priestor na vyjadrovanie, ale aj možnosť pracovať s literatúrou; to všetko cibrí ich vyjadrovacie schopnosti, vylepšuje kvalitu ich komunikácie, ale aj kvalitu historického myslenia.

Veľmi dôležitá v dejepisnom vyučovaní je práca s pojmi. Nestačí len zvýšiť počet novoosvojených slov, je nevyhnutné i porozumieť ich obsahu a historickému významu.<sup>8</sup> To je dlhodobý proces. Pre lepšie zafixovanie možno na každej vyučovacej hodine pracovať s nimi na magnetickej tabuli (v ktorejkoľvek časti hodiny formou samostatnej práce).

Je potrebné postupne učiť žiakov vlastnému nazeraniu na históriu. Tým, že čím ďalej, tým viacej priestoru budeme dávať ich samostatnej činnosti. Samostatná práca žiakov je efektívnejšia ako tradičné vyučovanie. Preniká sa k podstate veci, k zmyslu historického poznania. Zvyšuje sa záujem o históriu - sami spontánne sledujú noviny, časopisy a historickú literatúru. To už je vlastne práca s prameným materiálom.

Všetky tieto úvahy v teoretickej rovine sú nám známe a pokladáme ich možno za samozrejme. Ale ako to vypadá v praxi? Uvádžam niekoľko odpovedí žiakov na anketové otázky.

Na otázku: Ako sa podľa Teba dá urobiť dejepis zaujímavejším a prítiažlivejším, odpovedali žiaci základnej školy takto:

1/ Pre mňa je dejepis veľmi zaujímavý. Chcela by som k nemu však viac máp a iných pomôcok. Napríklad aj historické filmy z tohto obdobia.

2/ Cez hodiny s dejepisnými tajničkami, rozprávaním o rôznych osobnostiach.

3/ Podľa mňa sa dá spraviť zaujímavejšia hodina tým, že sa učiteľka pýta žiakov na ich vlastný názor.

4/ Na hodinách mávame tajničky, zaujímavé referáty. Ale ja by som navrhla ešte aj nejaké zaujímavé hry (ktoré samozrejme budú súvisieť s dejepisom).

5/ Dejepis je zaujímavý, pretože poznať všetko od začiatkov vývoja človeka až po dnešné storočie je prítiažlivé, no učiteľky by mohli nosiť niečo detailnejšie z každej tej doby, a myslím, že by to zaujalo všetkých, aj tých, ktorí nemajú o dejepis záujem.

6/ Dejepis by sa dal podľa mňa spraviť zaujímavejší, keby sa aj učitelia snažili rozprávať so žiakmi o určitej téme a tým spríjemniť vlastne aj skúšanie, aby sa žiak nebál dejpisu.

7/ Viac zaujímavostí, obrázkov, fotiek.

8/ My v škole máme zavedený bodový systém, ktorý je naozaj zaujímavý. Patria sem: doplnovačky, referáty, vytvorenie poznámok. Nie sme tak veľmi stresovaní pri písomkách ani odpovediach. Dejepis ma baví. Viac nemám k tomu čo dodať.

9/ Tým, že sa učivo nepodáva len tak, ako je to v knihe, ale že sa učivo niečím doplní, napr. spomienkami niekoho z toho obdobia, alebo materiálmi, kde sa bližšie hovorí ako to bolo.

10/ Podľa mňa by mala škola dostať zopár archeologických vykopávok, aby žiaci videli ako ľudia žili a čo vyrábali kedysi. Ešte by som zmenila to, aby boli na škole aspoň 2! mapy.

A takto odpovedali žiaci gymnázia:

1/ Zaviedli by sme učebnice s veľa obrázkami, zaujímavosťami.

2/ Pozeranie dokumentárnych filmov na videu; ukážky z kníh a časopisov s historickou tematikou.

3/ Dejepis je pomerne ťažký a náročný, je tam veľa vecí na zapamätanie; je zbytočné učiť sa ho tak podrobne a zachádzať do detailov.

4/ Pracovať s nejakou literatúrou, keď už knihy nemáme.

5/ Mali by sme sa učiť aj pomocou hier a tajničiek, viac používať mapy.

6/ Súťaže na hodinách, prípravu referátov žiakmi.

7/ Viac aktivít, ako sú rôzne dejepisné krížovky, dejepisné hry, častejšie pozerať video.

8/ Mohli by sme si na hodinu zavolať antropológa, archeológa.

9/ Viac názorných ukážok - film, video, mapy, meotar, knihy.

10/ Robiť tajničky na učivo, tak sme to robili na základnej škole.

Zaujímavé sú odpovede vysokoškolských študentov.

Vyberám niektoré odpovede na otázku: Ako sa učil dejepis na školách, ktoré ste absolvovali?

1/ Čím Vás zaujal?

2/ Aké formy a metódy používali učitelia?

3/ Aké učebné pomôcky sa používali?

4/ Boli náplňou vyučovania dejpisu aj exkurzie?

5/ Ako by ste si predstavovali vyučovanie dejpisu dnes?

a) 1/ Na ZŠ skoro ničím, výuka nebola dobrá (okrem dejín ČSR). Na gymnáziu asi všetko.

2/ Výklad, prednáška, rozprávanie, samostatná práca, na ZŠ aj rôzne dramatizácie, exkurzie.

3/ Atlasy a mapy, historické knihy, historické časopisy, video, diaprojektor.

4/ Áno, hlavne na gymnáziu.

5/ Viac aktivity žiakov - samostatné vyhľadávanie informácií, historických faktov a vzťahov medzi nimi. Používanie rôznych pomôcok (nielen atlasy a mapy).

b) 1/ Maximálne nevhodne. Krásny predmet, ktorý je potrebný pre všeobecné vzdelanie mi väčšina vyučujúcich vyslovene znechutila.

2/ Na ZŠ učitelia používali výkladové metódy vyučovania, v 8. triede to bol čisto monológ. Na gymnáziu to už bolo ako na vysokej škole - aj dialóg.

3/ Na ZŠ - atlasy, mapy.

Na SŠ - atlasy, mapy, časopisy, náučná literatúra.

4/ Na ZŠ - žiadne exkurzie.

Na SŠ - to isté.

5/ Okrem biffovania chronológie by som zaradil do osnov aj hospodársky dejepis - to, čo žiakov zaujíma. Maximálne by som využil technické pomôcky - individuálne, v budúcnosti počítače. Na CD-ROOM vychádzajú vynikajúce multimedialne atlasy (historické encyklopédie).

Nakoniec aspoň dva názory zo strany učiteľov:

Učiteľka ZŠ

1/ Ako sa dá vyučovanie dejpisu urobiť zaujímavejším?

- do učebníc vnášať viac informácií zo spoločenských dejín, z bežného života obyčajných ľudí,

- uskutočniť workshopy pre učiteľov na používanie nových vyučovacích metód,

- využívať didaktickú techniku - nech je ale nainštalovaná v triedach (máme 1 video pre celý II. stupeň, cca 800 žiakov; spätné projektory sú ťažké).

- využívať rady z metodologickej príručky (Kratochvíl, Cangár, Kováč), predovšetkým čo najviac zapájať žiakov do vyučovacieho procesu,

- nehodnotiť len vedomosti žiakov,

- učiť žiakov urobiť si vlastný názor, vedieť ho opraviť, nebáť sa ho povedať,

- exkurzia.

2/ Čo bráni uskutočneniu mojich predstáv?

- priam tragický nedostatok financií,

- niet jedinej vlastnej dejpisnej mapy,

- nedostatok didaktickej techniky,
- zablokovaná kopírka,
- dejepisné atlasy nie sú v ústrednej dodávke,
- zablokovaný nákup pomôcok do kabinetu,
- nedostatočné hmotné a morálne ocenenie,
- nedostatok informácií o nových vyučovacích metódach, o vydávaných knihách, o práci kolegov v zahraničí,
- oneskorené vydávanie učebníc,
- chýbajúce, hoci sľubované pracovné zošity a čítanky.

Učiteľka gymnázia

1/ Dejepis by sa mal vyučovať v špecializovaných učebniach pre tento predmet, učebnice by žiaci mali používať len v škole. Mali by byť premyslene zostavené, s bohatým obrazovým materiálom, zaujímavými úlohami za textom. Mali by prevládať tvorivé formy vyučovania, pokojná a priateľská atmosféra. Za veľmi dôležitú pokladám spoluprácu s múzeom. Doporučujem niekoľko hodín v školskom roku odučiť v múzeu, pretože získané poznatky nielen motivujú žiakov, ale prehlbujú aj ich vedomosti. Mám na mysli niektoré praktické zručnosti, (napr. žiak si môže ušiť z kože pravekú obuv, odev ap.).

2/ Je potrebné čo najskôr vyriešiť problém učebníc a zlepšiť materiálne vybavenie škôl (podľa možnosti zriadiť odbornú učebňu dejepisu).

Znížiť počet žiakov v triedach (my máme po 38 žiakov). Ujednotiť požiadavky vysokých škôl na prijímacie skúšky. Máme malý priestor na uplatňovanie tvorivých foriem vyučovania. Pri preberaní učiva o starovekom Grécku a Ríme som sa snažila uplatniť tvorivé metódy (práca v skupinách, krížovky, hlavolamy, "slepé mapy",...). Hodiny som ukončila prieskumom, čo si myslia žiaci o takýchto hodinách dejepisu. Asi 93 % žiakov (zo 70 žiakov - robila som to v dvoch prvých triedach) sa vyslovilo za. Problém je v tom, že pri tom počte hodín, ktoré máme som takto prebrala málo učiva, čo si žiaľ nemôžem dovoliť, ak mám žiakov pripraviť na maturitu a prijímacie skúšky na VŠ. Požiadavky na niektoré VŠ sú neprímerane náročné, založené na pojmoch, rokoch, menách, čo nás núti viesť žiakov orientovať sa na vedomosti z dejepisu týmto smerom.

Čo z toho vyplýva?

Prevláda rutina, dejepis sa učí bez hlbšieho zmyslu. Malá je flexibilita, vynaliezavosť, učebné pomôcky sa málo využívajú, je ich nedostatok. Hodiny sú fádne, žiakov nedokážu nadchnúť. Predchádzajúca škola nebola náročná na pedagogickú tvorivosť. Všetko bolo predpísané, nalinajkované. Dnes nám v tom bráni predovšetkým katastrofálna finančná situácia. Myslím si ale, že aj vnútorná motivácia. Len to hlavné nám pritom uniká - vychovávať budúci občania ako tolerantných, vzdelaných a vôbec kultúrnych ľudí tak v intelektu, ako aj v citoch a v každodennej činnosti.<sup>9</sup>

Výchova k demokratickým hodnotám pri vyučovaní dejepisu nespočíva iba v obsahu vyučovania, ale aj vo vyučovacích metódach a postupoch.<sup>10</sup> Ktoré metódy a postupy sú najlepšie? Tie, ktoré oslovia žiaka. Spoznáme to v spätnej väzbe sami. V tom je čaro vyučovania dejepisu. Mať dobrý postreh, umenie počúvať žiaka a pružne reagovať s cieľom jeho ďalšej motivácie a rozvoja jeho schopností.<sup>11</sup> Nezabúdať pritom na pozitívne hodnotenie žiaka.

Urobiť tento predmet príťažlivým pre žiakov znamená predovšetkým hľadať, s tvorivým nepokojom riešiť každodenné situácie na vyučovacích hodinách, humanizovať vyučovanie dejepisu.

#### Poznámky:

1. Vid' úvodné vystúpenie Prof.PhDr.Júliusa Albertyho,CSc. na celoslovenskej pracovnej konferencii Ako moderne vyučovať dejepis v dňoch 11.-12.9.1996 v Banskej Bystrici.
2. V tomto smere je súčasná reforma ZŠ nepochopiteľná. Negatívne pôsobí na vyučovanie dejepisu na ZŠ, pretože jednoducho nechce chápať potreby detí.
3. Balcar, L.: Informace, vedomosti a poznání v dějepisném vyučování na základní škole. Spoloč.vědy ve škole 45, 1988/89, str. 176
4. Tamtiež.
5. Balcar, L.: Možnosti motivace žáků pro dějepisné vzdělávání na základní škole. Spoloč. vědy ve škole 43, 1986/87, str. 141.
6. Tamtiež.
7. Vid' bod 3.
8. Tamtiež.
9. Alberty, J.: Didaktika dejepisu, UMB FH a PV, B. Bystrica 1992,, str. 150.
10. Vid' bod 1.
11. Doporučujem častejšie sa vracieť k publikácii Humanizácia školstva, autor PhDr.Miron Zelina,DrSc.,Psychodiagnostika, Spoločnosť s r.o. Bratislava, 1993.

## ZUSAMMENFASSUNG

### WIE KANN MAN DER GESCHICHTSUNTERRICHT MEHR INTERESSANT MACHEN

Der Autor macht sich über ein sehr aktuelles Problem Gedanken, wie man bei Schülern ein Interesse an Geschichte wecken kann, wie man durch dieses Lehrfach zukünftige Bürger, die richtige Lebenseinstellungen präsentieren sollen, erziehen kann. Er geht nicht nur von seinen Erfahrungen aus, sondern auch von Umfragen an den Schulen. Er kommt zur Überzeugung, daß die Ursache des gegebenen Zustandes des geschichtlichen Unterrichts nicht nur die schlechten materiellen Bedin-

gungen sind, sondern das ganze Unterrichtssystem, häufige organisatorische Veränderungen, Fehlen von Lehrbüchern, unwürdige Einreihung der Lehrer in die Werteskala der Gesellschaft. Die Lösung des Problems sieht er in einem komplexen Zugang zur Beseitigung dieser Fehler. Damit dieses Lehrfach für die Schüler anziehend wird, muß man vor allem ausfindig machen wie man, mit Hilfe der schöpferischen Kreativität tägliche Situationen an den Unterrichtsstunden lösen kann, um da Geschichtsunterricht zu humanisieren.

## INFORMÁCIA O ZÁKLADNEJ ŠKOLE MATEJA BELA - FUNTÍKA V OČOVEJ

**Milan Markovič**

*Základná škola Mateja Bela - Funtíka, Očová*

Základná škola Mateja Bela - Funtíka v Očovej štvrtý rok experimentálne overuje projekt "**Základná škola s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry**", schválený MŠ SR od 1. 9. 1995.

Realizácia projektu v podmienkach základnej školy znamená vo všetkých triedach a ročníkoch školy rozšíriť učebné osnovy vybraných predmetov o prepracovaný súhrn informácií z histórie, geografie, literatúry, fauny a flóry regiónu Podpoľania, t.j. prostredia deťom najbližšieho a cez emocionálne väzby dosiahnuť vyšší stupeň vedomostí, ale dosiahnuť aj výrazné profilovanie pozitívneho vzťahu žiakov k svojmu rodnému kraju, k svojej vlasti, k Slovensku.

Tam, kde nie je dostatočný priestor v učebných osnovách, ktoré sú pre nás v plnom rozsahu záväzné, využívame systém **podporných nepovinných predmetov**, a to hlavne so zameraním na historicko-kultúrne a hudobno-tanečné tradície obce a regiónu. Ako podporné nepovinné predmety sme si zvolili : **historické poznávanie regiónu** - pre žiakov z ročníkov 5.-9., **tradičné remeslá** - výšivka krivou ihlou (pre dievčatá z ročníkov 2.-9.) a **výroba ľudových hudobných nástrojov** Podpoľania : pastierska píšťalka a fujara (pre chlapcov z ročníkov 3.-9.). K nim sa pridružujú predmety **umelecká činnosť tanečná** - reprezentovaná detským folklórnym súborom Poľana, ktorého členom je každý tretí žiak školy, ktorá má 220 žiakov, ďalej **umelecká činnosť výtvarná** a **umelecká činnosť literárno-dramatická**.

Výstupmi projektu sú :

- a/ zintenzívnenie vlasteneckej výchovy žiakov,
- b/ inovácia a humanizácia výchovno-vzdelávacieho procesu,
- c/ aktivizácia tvorivej a publikačnej práce pedagógov,
- d/ zintenzívnenie spolupráce : škola-rodina-obec,
- e/ zachovanie techniky výroby tradičných remesiel,
- f/ výraznejší rozvoj talentu žiakov (folklórny tanec, ľudový spev, remeselné zručnosti a estetické cítenie) a tým prispievanie k rozšíreniu možností ich budúceho uplatnenia.

Časový plán realizácie experimentu: 4 roky

Cieľ: zaradenie projektu medzi alternatívne vzdelávacie systémy na úrovni základného školstva.

# ETNOGRAFIA, ETNOLÓGIA ALEBO SOCIÁLNA A KULTÚRNA ANTROPOLÓGIA?

Alexandra Bitušiková

*Inštitút sociálnych a kultúrnych štúdií, FHV UMB, Banská Bystrica*

## Úvod

Spoločensko - politické a ekonomické zmeny v strednej a východnej Európe v deväťdesiatych rokoch 20. storočia otvorili intenzívnu akademickú diskusiu týkajúcu sa transformácie výchovy a vzdelávania v nových demokratických podmienkach. Informačná bariéra, existujúca v období totalitného režimu najmä v spoločenských vedách, sa pádom železnej opony zlikvidovala, čo umožnilo začať dialóg so západoeurópskymi (a inými) univerzitnými pracoviskami, s ktorými sme dovtedy komunikovali len minimálne. Diskutovanými témami sa stala modernizácia či prestavba niektorých vedných odborov, tvorba nových študijných plánov, zavádzanie rôznych učebných a výskumných metód a techník ako aj integrácia do európskych vzdelávacích systémov a štruktúr zapájaním sa do medzinárodných projektov. Jedným z vedných odborov, na pôde ktorého sa vedú diskusie o novom smerovaní a novej identite, je **etnografia - etnológia - sociálna a kultúrna antropológia**. V období uplynulých desaťročí sa tento odbor vyvíjal vo všetkých krajinách východného bloku podobne - ako etnografia, zameraná na štúdium ľudovej kultúry "doma" - v domácom kultúrnom prostredí, kde objektom výskumu boli prevažne roľnícke vrstvy obyvateľstva, považované za hlavného nositeľa etnokultúrnych tradícií. Svojím zameraním sa etnografia zaraďovala medzi historické vedy alebo pomocné vedy historické. Takto ponímaná etnografia sa vyučovala aj na vysokých školách.

## Počiatky výučby národopisu: 1921 - 1948

História výučby etnografie na území Slovenska sa začala písať v roku 1921, keď bola na Univerzite Komenského ako prvá v Československej republike založená **Katedra slovenského národopisu**. Prvé dekády akademického rozvoja disciplíny sa niesli v znamení záchranno - zberateľských aktivít a výskumov, výsledkom čoho boli desiatky materiálových štúdií i samostatných zbierok, súpisov a zborníkov. Vďaka vynikajúcim osobnostiam - profesorom, pôsobiacim na katedre v prvej polovici 20. storočia (K. Chotek, F. Wolmann, R. Bednárík, A. Melicherčík, B. Schier a P. Bogatyriov), sa slovenská etnografia medzivojnového obdobia nevyvíjala izolovane, ale reflektovala európske teoreticko - metodologické trendy (napr. funkcionalizmus a funkčný štrukturalizmus).

## Etnografia a etnológia: 1948 - 1989

Obdobie po II. svetovej vojne a vznik komunistického štátu priniesli síce rozmach vedeckovýskumných inštitúcií a organizovanie výučby, vedy a výskumu na

Pre realizáciu projektu tohoto zamerania má škola veľmi priaznivé podmienky: viac ako 30 rokov pôsobí na škole detský folklórny súbor, ktorý pripravuje tanečníkov pre súbor dospelých (pracuje v obci 60 rokov), v obci je miestne regionálne múzeum so stálou expozíciou histórie obce a sieňou významných rodákov (napr. Matej Bel), pracuje tu základná umelecká škola, ktorá významným spôsobom napomáha v rozvoji odbornej hudobnej a tanečnej pripravenosti našich žiakov, ďalej miestne kultúrne stredisko. V obci žijú ľudoví umelci v oblasti rezbárstva a výšivkárstva, ktorí sú ochotní odovzdávať svoje umenie našim žiakom a tým ho zachovať aj pre budúce generácie.

Vlastná realizácia projektu (jeho jednotlivých výstupov) sa priaznivo premietla do tvorivej práce učiteľov. Išlo predovšetkým o tvorbu rozšírených učebných osnov, pomocných učebných textov, zostavovanie zborníkov a ďalších materiálov. Na túto činnosť získala škola v druhom roku realizácie projektu grant IF PHARE. Výrazným spôsobom sa humanizovalo prostredie učebni najmä pre najmladších žiakov. Vzhľadom na skutočnosť, že projekt významným spôsobom zasahuje aj do rozvoja miestnej kultúry, získala škola v treťom roku realizácie grant od fondu PRO SLOVAKIA. V štvrtom roku realizácie môžeme konštatovať opodstatnenosť riešenia predmetného projektu v podmienkach našej školy. Získali sme presvedčenie, že tento projekt je možné využiť plošne v rámci celej republiky. Vzhľadom na bohatosť a rôznorodosť regionálnej kultúry a histórie je vhodný pre každú školu, najmä však školy vidiecke, pretože má neprekonateľnú výhodu voči iným projektom zameraným na vybrané vyučovacie predmety a to, že v každom jednotlivom prípade je originálny, nie je potrebné, ba ani možné, projekt kopírovať.

V priebehu realizácie projektu sa originálnym spôsobom zmenil vzťah interiéru i exteriéru školy. A to bez osobitného nároku na rozpočet školy. Získali sme čestný názov "**Základná škola Mateja Bela-Funtíka v Očovej**" po našom najvýznamnejšom rodákovi, na chodbách školy boli inštalované trvalé úpravy súvisiace s projektom, ktoré žiakom od najmladšieho školského veku poskytujú potrebné informácie. Svoj projekt poskytujeme všetkým záujemcom o jeho realizáciu spolu s informačným servisom. Sme spoluzakladatelia **Združenia škôl s rozšíreným regionálnym vyučovaním so sídlom v Sliachoch**, okres Ružomberok, región Liptov. Projekt pozitívne ovplyvňuje aj ostatné vzdelávacie činnosti, napr. zintenzívnená spolupráca s rodičmi nám napomohla vybudovať učebňu pre predmet: práca s počítačom, v spolupráci s obecným úradom sme vybudovali v areáli chodníky zo zámkovej dlažby pre využitie priestorov areálu na povinnú a záujmovú telesnú výchovu a pod. Neporovnateľnou mierou sa zvýšilo zapojenie našich žiakov do žiackych súťaží a olympiád.

Vyslovujem presvedčenie, že sa nám projekt po ukončení experimentu podarí obhájiť a zachovať ho pre budúcnosť ako trvalý alternatívny systém vzdelávania našich detí. Za mimoriadnu podporu počas celého overovania patrí naša vďaka garantovi projektu **Katedre histórie FHV UMB v Banskej Bystrici**, osobitne vedúcemu katedry Doc. PhDr. S. Matejkinovi, CSc., Prof. PhDr. J. Albertymu, CSc. a Dr. Š. Feriancovi.

širokej základni, avšak v teoreticko - metodologickej rovine viedli k unifikácii s cieľom "moderného štúdia ľudovej kultúry a tvorivého uplatňovania najnovších výsledkov marxisticko - leninskej teórie a metodológie". Vzorom sa stala sovietska etnografia, v ktorej významným metodologickým prístupom bol historizmus. Etnografický výskum a výučba na **Katedre etnografie a folkloristiky FFUK** v Bratislave sa zameriavali na štúdium slovenskej ľudovej kultúry v stredo európskom, slovanskom alebo karpatskom kultúrnom kontexte a diachronickej perspektíve. Napriek obdobiu, ktoré neprialo dynamickému rozvoju vedy, keďže neumožňovalo názorovú a teoreticko - metodologickú pluralitu, slovenská etnografia nepodľahla ideologickým tlakom a dosiahla mnohé vynikajúce výsledky. Najmä v šesťdesiatych rokoch dochádza k uvoľneniu a zintenzívneniu medzinárodnej spolupráce.

V roku 1969 vzniká pri Katedre etnografie a folkloristiky FFUK výskumné pracovisko **Kabinet etnológie**. Už sám názov napovedá o určitom posune od etnografie k etnológii, považovanej všeobecne, i keď nejednotne, za širšie postavenú vednú disciplínu, ktorá sa zaoberá zovšeobecnením údajov, získaných terénnym výskumom, v medzikultúrnej a historickej perspektíve.<sup>1</sup> Koncom šesťdesiatych rokov začala katedra organizovať medzinárodný etnologický seminár "**Seminarium Ethnologicum**", ktorý bol vynikajúcou školou a terénnou praxou pre študentov z Československa a zo zahraničia pod vedením popredných vedeckých a pedagogických pracovníkov. Od roku 1971 vydáva Filozofická fakulta pod redakciou etnografoslavistov medzinárodný zborník **Ethnologia Slavica**, ktorý si počas celej svojej existencie udržal vysokú obsahovú úroveň. Úspešnou medzinárodnou aktivitou katedry sa stali aj slovensko - poľské študentské semináre, v rámci ktorých sa študenti zúčastňovali terénnych výskumov, exkurzií a pracovných diskusií striedavo na Slovensku a v Poľsku. Väčšina týchto aktivít bola koncom sedemdesiatych rokov utlmená, ale ich ovocie v podobe širších vedomostí, skúseností a kontaktov pedagógov i vedeckých pracovníkov prijímali študenti aj v neskorších rokoch.

Slovenská etnografia - etnológia sa od sedemdesiatych rokov otvárala novým témam a metodologickým prístupom. Okrem tradičnej kultúry rurálnych vrstiev si začala všímať tiež iné vrstvy a skupiny v spoločnosti ako aj javy a procesy s nimi spojené (robotníctvo, urbánnu societu, vplyv industrializácie a urbanizácie na kultúru, procesy migrácie, adaptácie a akultúracie, etnické procesy a pod.). Napriek mnohým vynikajúcim výsledkom nenastal vo vývoji disciplíny posun ku kultúrnej a sociálnej antropológii tak, ako k tomu došlo vo väčšine európskych i mimoeurópskych krajín.

#### **Etnológia, sociálna a kultúrna antropológia: obdobie po roku 1989**

Pád komunizmu v strednej a východnej Európe a vznik Slovenskej republiky v roku 1993 spustili mechanizmus postupných zmien v celom živote spoločnosti vrátane výchovy a vzdelávania. Najrýchlejšou a najjednoduchšou zmenou je vždy zmena názvu. V tomto duchu sa akademické a vedeckovýskumné centrá pretransformovali z etnografických na etnologické (Katedra etnológie FFUK, Ústav etnológie SAV). So zmenou názvu by mala nastúpiť aj zmena obsahu, to je však už proces dlhodobejší a zložitejší. Nová éra oslobodila výučbu a výskum od uniformi-

ty a otvorila možnosti teoreticko - metodologickej plurality i zakladania nových akademických pracovísk.

**Katedra etnológie FFUK** v Bratislave rozšírila svoje odborné zameranie na tri oblasti:

1. etnológia (etnografia a folkloristika)
2. religionistika
3. muzeológia a kultúrne dedičstvo

Odbor religionistika smeruje ku konštituovaniu samostatnej katedry, muzeológia a kultúrne dedičstvo sa študuje zatiaľ v rámci externého bakalárskeho štúdia. Študijné plány katedry etnológie kombinujú prístupy a poznatky etnológie a folkloristiky s dôrazom na slovenský materiál (vývoj a systematika slovenskej ľudovej kultúry), niektoré predmety už reflektujú širšie kultúrno- a sociálno-antropologické poňatie problematiky. Snahou katedry je postupne sa pretransformovať na katedru kultúrnej a sociálnej antropológie v súlade s európskym a svetovým vývojom disciplíny.

Novou katedrou, ktorá vznikla v roku 1991 na Pedagogickej fakulte, dnes **Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre**, je **Katedra folkloristiky a regionalistiky**. Katedra má špecifické zameranie, ktoré poskytuje študentom teoretickú aj praktickú špecializáciu vo folkloristike v rámci kultúrnych regiónov Slovenska (hudobnotanečný a slovesno-dramatický folklór).

Ďalším akademickým pracoviskom, zameraným na etnológiu, je **Katedra etnológie**, ktorá vznikla na **Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave** v roku 1997 so zameraním na materiálnu kultúru, perspektívne na kultúru mimoeurópskych národov. Katedra je v štádiu konštituovania a formovania študijnej špecializácie.

Predmet etnológia a kultúrna antropológia sa vyučuje aj na iných univerzitných pracoviskách v rámci príbuzných odborov (Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici - Katedra histórie, Fakulta humanitných vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre - manažment kultúry a turizmu, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity - manažment kultúry a sociálna práca). Na týchto pracoviskách sa etnológia učí predovšetkým ako aplikovaná veda v kontexte iných vedných disciplín a predmetov.

Z naznačeného vývoja štúdia etnológie na Slovensku je zjavné, že modernizácia výučby a integrácia do európskych vzdelávacích sociálno- a kultúrno-antropologických štruktúr je dlhodobý a zložitý proces. Čo všetko táto transformácia zahŕňa?

V euro-americkom chápaní sa sociálna a kultúrna antropológia považuje za empiricko - teoretickú sociálnu (nie historickú !) disciplínu, ktorá sa na základe medzikultúrnych komparatívnych výskumov snaží o systémovú analýzu sociokultúrnych javov a systémov v priestore a čase (Holý 1993: 17). Sociálna a kultúrna antropológia študuje človeka ako člena určitej kultúry a spoločnosti v širokých kontextoch. V takomto ponímaní sa etnografia a etnológia chápu ako subdisciplíny antropológie, ktoré zaisťujú prvé najdôležitejšie fázy antropologického výskumu



(prostredníctvom terénnych výskumov určitej kultúry). Vo svetovom vývoji vedy došlo k výraznému posunu "od strnulých faktografických rekonštrukcií národného rozmeru spoločnosti a kultúry k regionálnym (presnejšie areálnym) a všeobecným porovnaniam spoločenských a kultúrnych procesov" (Chorvátová 1991: 15). Prechod od popisnej etnografie cez etnológiu k široko koncipovanej sociálnej a kultúrnej antropológii si vyžaduje "otvorenie sa" novému pohľadu na človeka ako sociálneho a kultúrneho aktéra, ktorý prerástol hranice "svojho etnosu", t.j. nežije izolovane vo vákuu svojej kultúry, ale absorbuje rozličné vplyvy, konfrontuje sa s okolitým svetom a spolupodieľa sa na vývoji kultúry a spoločnosti (Chorvátová 1991: 15). Len takýmto prístupom sa možno zbaviť provincionalizmu, odstraňovať kultúrne bariéry a naopak, budovať mosty a učiť sa chápať iných a cez iných aj seba samého.

### Pohľad do budúcnosti

Je pochopiteľné, že transformácia štúdia v sociálno- a kultúrno-antropologickom poňatí je proces zložitý, ktorý si vyžaduje aj od etnológov zmenu myslenia a pohľad za hranice doterajšieho uhla pohľadov a výskumov. Kým okolité post-komunistické štáty (najmä Poľsko, Maďarsko a Slovinsko) už "prekročili hranicu svojho tieňa" a v úzkej spolupráci s poprednými európskymi akademickými pracoviskami budujú katedry a inštitúty sociálnej a kultúrnej antropológie, na Slovensku je tento proces ešte len na začiatku a má mnohých neprajníkov. Problémy vyplývajú predovšetkým z generačných rozdielov a názorov, z konzervativizmu a nechuti niečo meniť, učiť sa a spolupracovať. Podiel na tom má aj ideologická kampaň niektorých skupín v spoločnosti, založená na xenofóbii, etnocentrizme a preceňovaní vlastných špecifik na úkor iných. Ak sa nezbavíme takéhoto nazerania na kultúru a spoločnosť, len ťažko sa začleníme do európskych vzdelávacích (a iných) štruktúr. Odstraňovanie bariér medzi kultúrami a budovanie spolupráce neznamená likvidáciu kultúr. To isté platí aj o etnologických univerzitných pracoviskách. Pre budúcnosť akademickej etnológie a sociálnej a kultúrnej antropológie na Slovensku bude podnetné a potrebné spolupracovať s európskou skupinou pre výučbu sociálnej antropológie (European Teaching and Learning Network) pri EASA (European Association of Social Anthropology). Skupina združuje všetkých antropológov, ktorí sa zaoberajú vývojom výučby sociálnej a kultúrnej antropológie v Európe, spolupracujú na tvorbe študijných plánov, terénnych praxí a stretávajú sa pravidelne na pracovných seminároch a konferenciách. Na konci ich snaženia je študent. Študent, ktorý má možnosť študovať na viacerých európskych univerzitách, realizovať svoje výskumy v rôznych kultúrach a tým získať široký rozhľad vo svojom odbore ako aj porozumenie pre "inakosť" a rôznorodosť. A k tomuto snaženiu by mali smerovať aj slovenské univerzitné pracoviská. Čas ukáže, kedy, ako a či sa im to podarí.

### Poznámky

1. V rozlišovaní jednotlivých pojmov - *etnografia* a *etnológia* existuje značná nejednotnosť a nejednoznačnosť, vyplývajúca najmä z rôznych "národných" tradícií i rôznych záujmov jednotlivých štátov. Pojem *etnografia* sa používal najmä v krajinách tzv. východného bloku, zameraných na problematiku vlast-

ných národov a kultúr, kým *etnológia* bol termín frekventovaný v kontinentálnej Európe, najmä v krajinách s kolóniami, na ktoré sa sústredil aj výskumný záujem bádateľov. Britská a americká veda sa od svojich začiatkov vyvíjali ako *sociálna antropológia* (Veľká Británia) a *kultúrna antropológia* (Amerika). V súčasnosti sa v celej Európe prehĺbuje tendencia k prechodu na sociálnu a kultúrnu antropológiu.

### Literatúra

1. Droppová, L.: K systému štúdia národopisu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského. *Národopisné informácie* 1, 1991, s. 5-13.
2. Holý, L. - Soukup, V.: *Sociální a kulturní antropologie*. Sociologické nakladatelství, Praha 1993.
3. Horváthová, E.: *Úvod do etnológie*. FFUK Bratislava, 1995.
4. Chorvátová, L.: Koncepcia výuky etnografie na FiF UK z pohľadu PhDr. Petra Skalníka. *Národopisné informácie* 1, 1991, s. 15 - 20.
5. Chorvátová, L.: Nad dvadsiatimi ročníkmi Ethnologie Slaviky. *Národopisné informácie* 1, 1991, s. 31-35.
6. Muršič, R.: Foreword. *Ethnological Contacts* 5-7. Ljubljana, 1997, s. 10.
7. Piatkowska, K.: Changes in the Ethnology Syllabus - an Introduction. *Ethnological Contacts* 5-7, Ljubljana, 1997, s. 144-149.
8. Škovierová, Z.: *Seminarium Ethnologicum*. Medzinárodná terénna prax pre poslucháčov národopisu. *Národopisné informácie* 1, 1991, s. 81-88.

### SUMMARY

#### ETHNOGRAPHY, ETHNOLOGY OR SOCIAL AND CULTURAL ANTHROPOLOGY?

Teaching ethnology - anthropology in Slovakia springs from the continental tradition of ethnography that emphasized study of the rural culture and rural people as the representatives of ethnocultural traditions. The first centre of teaching ethnography was the Department of Ethnography at Comenius University in Bratislava, founded in 1921. It reflected and followed the methodological trends of the inter-war European ethnology. The period after the World War II and the communist regime brought a wide reform of university studies leading to unification of the courses and methodological approaches used in Russian (Soviet) ethnography, especially historicism. Despite the pressure put on social sciences, Slovak ethnography of the communist era did not succumb to an ideological influence of the communist power. Ethnographic research and teaching were focused on the study of the Slovak culture in Central European (or Carpathian) context (material culture, spiritual culture, social culture, folk art and literature, folk music).

Collapse of communism and the establishment of the Slovak Republic in 1993 has changed teaching ethnography that was renamed ethnology at all academic centres. The new era liberated teaching of homogeneity and revealed theoretical-methodological pluralism. It also enabled to establish the new departments in Nitra and Trnava. The process of reforms towards anthropology is slow and it is influenced by transformation of education as a whole in Slovakia.

The further development of anthropology studies in Slovakia is closely connected with the position of social and cultural anthropology in the society. To strengthen the status and identity of anthropology in the society as well as in other social sciences seems to be the main aim of the new generation of social and cultural anthropologists in Slovakia.

## EVANJELICKÉ GYMNÁZIUM V BANSKEJ BYSTRICI KONCOM 17. - ZAČIATKOM 18. STOROČIA A MATEJ BEL

Pavol Martuliak

*Katedra histórie, Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica*

Banskobystrické evanjelické gymnázium, známe od čias svojho vzniku (polovica tridsiatych rokov 16. storočia), až do čias svojej dočasnej likvidácie aj ako *vyššia partikulárna latinská škola*, neskôr známa pod názvom *gymnázium*, má v dejinách školstva na Slovensku začiatkom obdobia novoveku významné miesto. Odchovalo desiatky vynikajúcich osobností. Jeho absolventi sa tešili dobrej povesti na univerzitách v zahraničí, najmä v Nemecku. Mnohí z nich sa preslávili skvelou aktivitou na rozličných postoch spoločenského, kultúrneho či vedeckého života.

V 2. polovici 17. storočia vrcholí v Uhorsku zápas katolicizmu a protestantizmu. Protireformačný tlak sa vystupňoval najmä za panovania Leopolda I. (1658-1705). Pretože kostol a škola predstavujú podstatné činitele v oblasti náboženskej výchovy, zápas sa sústreďoval predovšetkým na ne. Tak bolo roku 1673 evanjelické gymnázium úradnou mocou násilne likvidované a učitelia i žiaci rozohnatí.

Činnosť školy sa čiastočne obnovila až po štvorročnej pauze. Keď 1. októbra 1678 obsadili mesto vojaci vodcu protihabsburského stavovského povstania Imricha Tököliho, dostali sa odobraté kostoly i školské budovy späť do rúk evanjelikov. Rektorovi i učiteľom obnovili predošlé dôchodky. Vyučovanie sa obnovilo do takej miery, ako dovoľovali okolnosti. Vojnová situácia, najmä striedavý pobyt povstaleckých vojakov s cisárskym vojskom, neblaho vplývali na riadny chod školy. Gymnázium jestvovalo, aj keď nepoznáme mená jeho rektorov. Zo strachu pred možnosťou opakovanej perzekúcie viacerí osvedčení pedagógovia odmietali opakovane ponúkané miesto rektora (napr. aj známy bystrický pedagóg Matej Stürzer alebo ďalší úspešný pedagóg, v rokoch prenasledovania vytrvalý rektor breznianskeho gymnázia, Ján Simonides.<sup>1</sup>

Opakované porážky Tököliho povstalcov mali za následok opätovný úpadok evanjelického školstva. Vyučovací proces nebol už síce nikdy násilím úplne prerušený, ale sa mu stavali do cesty mnohé vážne prekážky. V roku 1683 učiteľov a žiakov evanjelických škôl opäť vytlačili zo školských budov a rozmiestnili ich do súkromných domov za hradbami mesta. Nastali časy, keď riaditeľovi i učiteľom pozastavili plat z mestskej pokladnice. Žili často len z dobrovoľných súkromných zbierok. Zároveň im prispievala **mestská cirkevná pokladnica**, zriadená z dobrovoľných príspevkov evanjelických cirkevníkov **22. mája 1682**. Z týchto zbierok

podporovala banskobystrická evanjelická cirkev zároveň aj chudobných študentov z radov Banskobystričanov, ktorí študovali na univerzitách v Nemecku. K nim patrili napr. **Juraj Peucker**, ktorému v r. 1685-1686 Banskobystričania prispeli sumou 146 uhor. florénov.<sup>2</sup>

Juraj Peucker ukončil štúdium na univerzite v Jene, odkiaľ sa vrátil do Banskej Bystrice v júli 1686. Spiatočnú cestu mu opäť uhradili z mestskej cirkevnej pokladnice. Ubytovanie a celé zaopatrenie mu počas 17 týždňov poskytoval Matej Stürzer. Onedlho, 7. augusta bol slávnostne inštalovaný za riaditeľa gymnázia.<sup>3</sup>

Za pomoci a podpory obetavých mešťanov ( najmä Jána M. Höflingera, ale aj M. Stürzera a T. Stellera a i.) sa mu školu zakrátko podarilo priviesť do normálnych koľají. Dobré výsledky dosahovali najmä žiaci dvoch najvyšších tried, ktoré sám viedol a vyučoval v nich. Vykonával zároveň funkciu rektora, podrektora i učiteľa. Vyššie triedy gymnázia sa riadili podľa zákonov mestskej latinskej školy z roku 1661 a pokiaľ to okolnosti dovoľovali i podľa pôvodných učebných plánov.

Snubný rozbeh bystrického evanjelického gymnázia onedlho postihol nový otras. Koncom mája 1688 prišla do mesta kráľovská komisia na čele s Jurajom Erdödom. Jej rozhodnutím boli evanjelikom odobraté nielen kostoly s celým inventárom, ale aj školské objekty. Podobne ako evanjelickým farárom, aj rektorovi školy bolo zakázané bývať medzi hradbami mesta. V priebehu 1 mesiaca, do 26. júna sa musel rektor so školou vystaňovať za mestské múry.

Pre vyššie dve triedy poskytol škole prístrešok J. M. Höflinger, ktorý poskytol na tento účel vo svojom dome v Hámri dve izby. Išlo pritom o tmavé miestnosti s prievanom, bez okien a dlážky. V dôsledku týchto nevyhovujúcich podmienok začali chorľavieť nielen žiaci. Vážne onemocnel aj rektor J. Peucker, ktorý navyše ostal bez finančných zdrojov. Žiaci sa preto dočasne rozutekali. Nižšie triedy boli umiestnené v humne na Lovčániovskom pozemku za bránou Lazovnej ulice. Ani tu neboli pomery o nič lepšie. Kvôli neutešeným podmienkam, dôsledkom choroby, ale aj nezhodám s predstaviteľmi cirkevnej obce sa napokon J. Peucker koncom roku 1688 vzdal úradu rektora.

Škola mohla zdarma rozbehnúť svoju činnosť až po dokončení stavby novej poschodovej drevenej budovy na Lovčániovskom pozemku, vedľa novopostavenej drevenej modlitebne. Výstavba školy bola ukončená spolu s modlitebňou začiatkom roku 1690 (s nákladom 1017 zl., okrem svojpomocných prác a osobitných darov).<sup>4</sup>

Vyučovanie v tejto novej škole sa začalo 19. apríla 1690. Rektorom gymnázia sa stal **Pavol Felicides**, ktorý prišiel zo Žiliny. Počas jeho účinkovania došlo k opätovnému povzneseniu sa bystrického evanjelického gymnázia. O ocenení jeho práce zo strany cirkevnej obce svedčí napr. aj čestná mimoriadna odmena 20 toliarov, ktorá mu bola udelená v roku 1693.

Chod školy v priestoroch novej budovy sa mohol znovu rozbehnúť aj vďaka tomu, že Erdödyho komisia prijateľnejšie upravila aspoň rozhodnutie o platoch evanjelických kňazov a učiteľov. Na zákrok člena komisie baróna Jána Ondreja

Vichtera nakoniec rozhodla, že platy katolíckych i evanjelických kňazov a učiteľov bude uhrádzať mestská pokladnica.

V roku 1692 bola školská budova (nákladom 338 flor.) rozšírená. Pribudli k nej byty pre rektora i konrektora. Dňa 25. 2. 1693 bol za konrektora inštalovaný niekdajší očovský farár, **Ján Pilárik**. Do Banskej Bystrice prišiel z Oždian. Po predčasnej smrti Pavla Felicidesa (umrel vo februári 1695) dočasne zastával úrad rektora gymnázia. 12. apríla 1696 bol za rektora školy povolaný krupinský rodák **Ján Búrius**. J. Pilárik vykonával pri ňom funkciu prorektora. Popri nich ďalej na škole pôsobili z radov učiteľov najmä Ján Hodikius, Michal Chmelius, Štefan Egyedi.

Ján Pilárik a Ján Búrius sa čoskoro stali známymi a vyhľadávanými pedagógmi. Zásluhou týchto dvoch učených mužov slovenského pôvodu bystrická škola začala nadobúdať opäť výbornú povesť. Bola v podstate kompletným nižším a vyšším gymnáziom. Mala tiež elementárne triedy pre principistov a dočasne otvorila aj filozofický kurz. V októbri 1695 sa ako študent druhého ročníka gramatiky zapísal na banskobystrické gymnázium aj mladý očovský rodák **Matej Bel**.<sup>5</sup>

V triedach, ktoré patrili k vyšším štúdiám zvykli rektor Ján Búrius a konrektor Ján Pilárik žiakov rozdeľovať na dve skupiny, ktoré medzi sebou súťažili. Cieľom syntaxe bolo dokonalé ovládnutie gramatiky i latinskej konverzácie. U veľkého ctiteľa antickej kultúry Jána Pilárika žiaci čítali diela Senekove a Cicerónove, básne Ovídiovie a Horátiove. Vedno s nimi dostával aj Matej Bel i základy gréckeho jazyka. V rétorike alternovali Pilárik a Búrius s dôrazom na rečnicke cvičenia (*exercitia imitatoria*), spojené s paradoxovaním prečítaného. Osvojovali si základy starovekých dejín. Gymnázium tak nadviazalo na slávne tradície, obdobie rozkvetu z predchádzajúcich desaťročí, kedy bolo známe svojou dobrou úrovňou nielen v rámci Uhorska, ale i v zahraničí.

V dôsledku pre evanjelikov stále veľmi nehostinných pomerov len s veľkým vypätím udržiavali na škole tzv. vyššie štúdiá, humanitné triedy. Rozkvet gymnázia žiarlivo sledovali miestni jezuiti. Už koncom roku 1696 predložili vrchnosti *gravamina*, sťažnosti, v ktorých sa uvádza, že *evanjelici majú povolené triedy len po gramatiku, teraz však učia všetko až po filozofiu*. Kráľovský komisár Ladislav Boršický v januári 1699 prísne nariadil rektorovi mať na škole len triedy po gramatiku, vydržiavať iba po dvoch učiteľov, ostatných učiteľov a kňazov, nech vraj pošlú *k pluhu*.<sup>6</sup> Na škole sa preto muselo prestať s výučbou rétoriky a poetiky, logiky, hebrejčiny a morálnej filozofie. Asi práve z toho dôvodu odišiel roku 1700 študovať na bratislavské evanjelické gymnázium aj Matej Bel.

Onedlho sa pomery čiastočne upravili v prospech vyšších štúdií. Svedčí o tom aj Matej Bel, ktorý sa po otcovej smrti v roku 1702 opäť vrátil na bystrické gymnázium. Pod vedením Búria a Pilárika si tento nadaný študent vedno s ostatnými žiakmi mohol naďalej osvojovať znalosti z gréčtiny, hebrejčiny, učiť sa geografiu a históriu, ale aj základy morálnej teológie.

Vyššie triedy gymnázia boli opäť dobrou prípravkou evanjelických študentov na univerzitné štúdiá, vrátane teológie. Práve to bolo hlavným *trňom v očiach* banskobystrickým jezuitom. Prišlo im vhod, keď 16. 1. 1701 kráľovský komisár František

Peterfy na základe panovníkovho rozkazu zakázal vyplácanie evanjelických kňazov a učiteľov z mestskej pokladnice.<sup>7</sup> Nepomáhali protesty a odvolania k najvyšším úradným inštitúciám, podporované dokonca aj zo strany katolíckych bystrických spoluobčanov. Svedčí to o dobrom spolunažívaní príslušníkov oboch konfesii v meste, medzi ktorými rozduchávali nevraživosť hlavne jezuiti.

Zastavenie vyplácania príjmov z mestskej pokladnice sa neblaho dotklo ďalšieho rozvoja evanjelického školstva, ale vďaka obetavým cirkevníkom ho nedokázala likvidovať ani táto prekážka. Kráľovskej komisii dokonca vadil aj zvon, ktorý bol umiestnený v budove školy. Nariadením z 2. 1. 1702 bol daný príkaz k jeho odstráneniu.<sup>8</sup>

Medzitým došlo k vážnym zmenám v evanjelickom cirkevnom, ale aj učiteľskom zbore. Roku 1702 Jána Búria vysvätili za kňaza. Rektorom školy sa stal Ján Pilárik. Súčasne prešiel z hronseckej cirkvi za slovenského kazateľa do Banskej Bystrice Ján Simonides. Tento okruh banskobystrických evanjelických vzdelancov začal sa prikláňať k novému náboženskému myšlienkovému prúdu - pietizmu.

Duchovným centrom pietizmu bola univerzita v nemeckom meste Halle nad Sálou. Najvplyvnejšou osobnosťou tam bol jeden z popredných zakladateľov pietizmu v Nemecku, ale i univerzity August Herman Francke, obľúbeným žiakom ktorého bol Ján Búrius. Nebolo určite náhodou, že začiatkom septembra 1704 vyslali banskobystričania študovať na teologickú fakultu univerzity v Halle najnadanejšieho spomedzi študentov - Mateja Bela, určite s Búriovým doporučením. Navyše mu rektor Ján Pilárik zabezpečil štipendium evanjelických cirkví banskobystrickej a rožňavskej.<sup>9</sup> V roku 1704, keď sa mesto Banská Bystrica pridalo na stranu povstalcov F. Rákociho II. mohlo zintenzívniť svoju činnosť aj evanjelické gymnázium. Na základe uznesenia *povstaleckého snemu* r. 1705 boli evanjelikom vrátené kostoly a budova školy, čo umožnilo zintenzívniť činnosť evanjelického gymnázia. V lete 1707 končí Matej Bel svoje trojročné štúdium na univerzite v Halle. Svoju záverečnú dizertáciu *Verba sanorum verborum* venoval pastorm obidvoch banskobystrických cirkví, nemeckej i slovenskej. Bola akousi syntézou evanjelickej teológie z pietistického nadhľadu, hoci tu zdôrazňuje svoju pravovernosť, hlási sa k *čistej doktríne*, odvoláva sa na Martina Luthera a symbolické knihy. Súčasne však zdôrazňuje význam praktického kresťanstva a aktívneho kresťanského života, nezávislého od cirkevných dogiem. Ponúkali mu možnosť ostať pôsobiť na univerzite, mal i ďalšie lákavé ponuky. Napokon sa rozhodol prijať pozvanie mestskej rady v Banskej Bystrici za prorektora evanjelického gymnázia.

Do Banskej Bystrice sa Matej Bel vrátil ako zrelý 24 ročný muž 24. mája 1708. Úradu prorektora gymnázia, na ktorom bol stále rektorom priaznivec M. Bela Ján Pilárik, sa ujal 4. júna. Ďalší jeho priaznivec Ján Simonides umrel tesne pred jeho príchodom (7. 5. 1808). Ako prorektor začal pôsobiť v škole pri kostole sv. Ducha za hradbami. V novembri 1708 bol vysvätený za kňaza a po smrti Juraja Figuliho ho zvolili za farára pri špitálskom kostole sv. Alžbety pre obidve národnosti, nemeckú i slovenskú. Prorektorom školy ostal aj naďalej. Pri tejto príležitosti napísal svoj druhý životopis - *curriculum vitae*.<sup>10</sup> Porážka vojsk Františka Rákociho II. 3. augusta 1708 pri Trenčíne, ktorá vážne podlomila pozície povstalcov, negatívne

ovplyvnila aj ďalšie osudy Mateja Bela. Po obsadení Banskej Bystrice cisárskym vojskom dal v januári 1709 jeho hlavný veliteľ generál Heister Mateja Bela na základe falošného udania zatknúť a chcel ho dať popraviť. Zachránil ho len príhovor vplyvných ľudí a dôkazy o jeho nevine.

Po vyjasnení tejto situácie nasledovali ďalšie problémy. Obnovenie autority cisára v meste znamenalo koniec náboženskej slobody pre evanjelikov. Dotklo sa to nielen odobratia kostolov, ale i časti školských budov a malo aj pre život školy neblahé dôsledky. Keď 19. 11. 1709 prebrali katolíci aj kostol sv. Alžbety, padol mu úrad pastora. Tak stratil zároveň aj byt a ostal mu len úrad prorektora. Gymnázium ostala opäť už len drevená budova vedľa drevenej modlitebne za hradbami.

Onedlho 8. 1. 1710 sa M. Bel oženil so Zuzanou Hermannovou (dcérou neobehého bystrického lekárnik A. Hermanna). Po smrti Jána Pilárika Mateja Bela 12. marca 1710 evanjelická cirkev vymenovala za rektora gymnázia. Zároveň mu stanovili príjmy za túto funkciu.<sup>11</sup> Do polovice roka 1710 mu tieto dávky poukazovala ešte mestská rada. Potom školu musela vydržiavať evanjelická cirkev.

Matej Bel sa z Halle do Banskej Bystrice vrátil, ako mladý pedagóg, plný nových výchovných plánov a predsavzatí. Pre ich realizovanie sa mu definitívne uvoľnili ruky, až keď sa stal rektorom školy. Onedlho po nástupe do tejto funkcie vypracoval elaborát *Leges gymnasii Neosoliensis A. C. renovate Rector Matthias Bel - Zákony banskobystrického gymnázia, obnovené rektorom Matejom Belom*. Pri ich koncipovaní sa opieral o zákony bystrickej mestskej latinskej školy z roku 1617. Zároveň čerpal aj z progresívnych zásad a princípov Jána Duchoňa a ďalších skvelých bystrických pedagógov. Obsah týchto zákonov zakomponoval neskôr do Školských zákonov bratislavskej evanjelickej školy.<sup>12</sup>

Už v čase nástupu na pedagogickú dráhu v Banskej Bystrici mal Matej Bel jasné predstavy o prioritnej úlohe školy pre prípravu mladého človeka pre život, spoločnosť a cirkev. Svedčí o tom aj verš z Belovej básne *Neb jistě štepnic jsou školy*, ktorú zložil ešte ako banskobystrický študent v roku 1704 pod názvom *Piseň pobožného studenta*. V liste banskobystrickej evanjelickej cirkvi zo 17. júla 1708 výstižne podčiarkuje: *Školy sú rozhodne nielen pre cirkev, ale aj pre celú spoločnosť jednak štepnicami, jednak záštitami, z ktorých, ak sú dobre budované, priam ako šípy z dobre namiereného luku užitoční muži vychádzajú*.<sup>13</sup> Od cirkvi očakáva hlavne pomoc pri udržiavaní poriadku v škole, pričom žiada, aby mu pri výchove mládeže ponechali "určitú slobodu". Sľubuje pritom zachovávať školskú disciplínu i pozitívne tradície školy.

Ťažké postavenie evanjelickej cirkvi na jednej a pranierovanie z vlastných cirkevných kruhov za pietistickú orientáciu na druhej strane vážne podkopávali jeho pedagogické snaženia. Kráľovský komisár L. Boršický, podnecovaný jezuitmi sa v polovici roka 1710 opäť usiloval stlačiť výučbu na bystrickom gymnázium na gramatické triedy ako najvyššie. Aj v týchto nehostinných podmienkach dokázal M. Bel udržať i vyššie triedy, v ktorých sám vyučoval a celkove zvýšiť úroveň školy.

Veľký vplyv na Belovu pedagogickú činnosť v B. Bystrici mal vplyv jeho bývalých učiteľov a predchodcov, najmä J. Pilárika, J. Búria i ďalších. Keď nahliadol

do školskej matriky bystrického gymnázia, z r. 1617, známej ako *Leges gymnasii Neosoliensis*, mal sa možnosť zoznámiť s celým radom rektorov bystrického gymnázia. Zistil, že jeho učiteľ Pilárik bol mostom medzi nim a slávnym pedagógom Jánom Duchoňom, menovite v oblasti rétoriky, ale i ostatných disciplín. V matrike sa stretol aj s priekopníkmi Komenského ideí i s vlastným podpisom Izáka Cabana, autora slávneho diela *Existencia atomorum* (Existencia atomov). Keď sa 12. 3. 1710 do matriky sám zapisuje s doložkou pri mene ako *actus oratorius*, mal namysli J. Duchoňa i všetkých jeho pokračovateľov, ktorí obsah povestných rečníckych cvičení (*oratórií*) obohacovali o prehĺbovanie vecných poznatkov z kultúry, histórie i zemepisu Uhorska vybrúsenou formou latinizujúcich literárnych tendencií.

Výučba "kultivovanej, elegantnej" latinčiny bola na vysokej úrovni, ako o tom neskôr tvrdia jeho žiaci. Pritom už v tomto čase pracoval na latinsko-českom a latinsko-maďarskom slovníku. Vyučoval aj gréčtinu a najstarších študentov, ktorí sa pripravovali na teologickú dráhu, aj východné jazyky - hebrejčinu, chaldejčinu a sýrštinu, pričom im dal aj základy teológie. Najstarších žiakov vyučoval aj **geografiu a históriu**. Pedagogické pôsobenie Mateja Bela na banskobystrickom evanjelickom gymnáziu je spojené s bojom proti bezduchému pamäťovému vyučovaniu. Dôraz kladie na pedagogický realizmus na aktualizáciu či porovnanie učebných textov hoci z obdobia antiky s dobovými pomermi. Pri rešpektovaní základnej požiadavky paralelizmu slov a vecí uplatňuje nielen princíp názornosti, ale aj vedeckosti. Zachovávanie tohto princípu sa neprejavuje len v predkladaní obrázkov, no i v živom rozprávaní, počas ktorého si žiaci mali možnosť vybavovať živé predstavy, ktoré na seba logicky nadväzovali. Dôraz dáva na východisko v materinskom jazyku. Zaviedol tiež novotu v rozpore s predchádzajúcimi školskými zákonmi, ktoré prikazovali trestať žiakov za konverzáciu v materinskom jazyku. Trval na tom, že sa žiaci v najnižších triedach mali dobre naučiť materinskému jazyku, aby potom lepšie a rýchlejšie pochopili gramatiku latinčiny a ostatných jazykov. V nižších triedach sa popri nemčine a maďarčine vyučovala aj biblická čeština, ktorá nahrádzala spisovný jazyk Slovákov. Založil vlastne tradíciu vyučovania biblickej češtiny na protestantských školách na Slovensku.

Pod vplyvom Halle zaviedol ešte rektor Ján Búrius zvyk, ktorý obnovil Matej Bel, že študenti z najvyšších tried nosili tógy, vykonávali niektoré cirkevné ceremónie, učili sa verejne vystupovať a kázať. Už v Bystrici začal Bel písať niektoré náboženské diela a učebnice, ktoré vyšli v neskorších rokoch.

Výstižnú charakteristiku atmosféry bystrického duchovného života, ale aj zaujímavé črty o Matejovi Belovi nám približuje latinsky písaný Vlastný životopis Samuela Hruškovica.<sup>14</sup> Na vrub Belovho profilu Samuel Hruškovíc, hoci ako jeho názorový odporca, poznamenáva a uvádza mnohé jeho kladné stránky: *Uhor z Očovej. Je človek nepatrnej postavy, len hlavu má veľkú, ducha veľkého a hrdého.... Vyniká nadaním a nádhernou pamäťou: jeho úsudok nie je vždy pevný. Z vedeckých odborov pestoval hlavne filológiu, majúť temer prirodzenú výrečnosť; racionálnou filozofiou, najmä tou, ktorá učí pravidlám dišputovania, po spôsobe hallských pohrda a nenávidí ju. Ale vo vzdelaní mládeže a naprávaní mravov i*

*najničomnejších ľudí je veľmi úspešný, v čom mu pomáha jeho vynikajúca a obdivuhodná veľkorysosť, ktorú má a didaktická múdrosť, takže sa zdá rodeným učiteľom.*<sup>15</sup>

V školských zákonoch obnovených za rektorovania Mateja Bela roku 1710 (*Leges gymnasii Neosoliensis*) sám vlastnou rukou napísal mená celého profesorského zboru, vrátane mena slovenského i nemeckého kantora, ktorí vyučovali elementaristov v materinskom jazyku. Rozvrh hodín do tejto školskej matriky nezapísal zrejme kvôli búrlivým pomerom a najmä z obáv, aby nemali jezuiti zádrapku k novým útokom voči škole i vlastnej osobe.<sup>16</sup> Vďaka dobrému chýru bystrického evanjelického gymnázia počas rektorovania Mateja Bela rapidne vzrastal počet jeho navštevovateľov. K 18. aprílu 1714 dosiahol počet 125 žiakov.<sup>17</sup>

Nepriaznivé podmienky v Banskej Bystrici, intrigy zo strany jezuitov, ale aj z tábora evanjelických odporcov pietizmu, zrejme priviedli Mateja Bela k tomu, že vyhovel pozvaniu Bratislavčanov za rektora tamjšieho evanjelického gymnázia. Koncom apríla 1714 opustil so svojou rodinou Banskú Bystricu a trvale sa usadil v Bratislave. Skúsenosti a poznatky, ktoré tu získal počas svojho účinkovania výrazne poznamenali a ovplyvňovali celkovú jeho ďalšiu činnosť a dielo. Veľká osobná aktivita, ktorou vysoko pozvihol úroveň gymnázia v Banskej Bystrici, poznamenávala jeho ďalší chod. Zároveň Matej Bel počas pedagogického účinkovania v Banskej Bystrici získal bohaté praktické skúsenosti. Tieto do veľkej miery poznamenali jeho ďalšiu rozsiahlu celoživotnú dejateľnosť.

#### Poznámky:

1. ŠOKA B. B. MA 285/71.
2. Tento nadaný študent už počas štúdia vo Wittenbergu uverejňoval svoje štúdie *Inferioris Hungariae libera regiaque civitas Santo-Georgium simplici carminis stylo in illustri wittenbergensi academia a. 1679 delineata per Georgium Peucker, neosoliensem Hungarum; typis academicis*, alebo: *Lamenta et soteria Hungariae, 1681*. Za toto svoje dielo bol nazývaný ako *poeta non inelegans*. In: Rossenauer, K.: *A Beszterczebányai ag. h. osztályú gymnázium ÉRTESI-TÉNYE az 1874-1875 tanevröl. Banská Bystrica 1875*, s. 6-7.
3. Bol mu pritom stanovený stály plat z mestskej cirkevnej pokladnice - 187 uh. florénov a 20 denárov, na Nový rok, na deň Sv. Martina a Sv. Juraja polovičnú *recordáciu*).
4. Hajdú, L.: *Krátka história banskobystrickej ev. a. v. cirkvi*. Banská Bystrica 1908, s. 30).
5. Jeho meno je zapísané v kronike školy *Leges gymnasii neosoliensis*, s. 72.
6. Tibenský, J.: *Veľká ozdoba Uhorska*. Tatran Bratislava 1984, s. 33.
7. ŠOKA Banská Bystrica F MÚ 286/33.
8. ŠOKA BB F MÚ 280/95, 280/25, 280/2.
9. Tibenský, J.: *Veľká ozdoba Uhorska*. Tatran 1984, s. 36.

10. *Matrica ordinatorum...districtus Montani*. Univerzitná knižnica Bratislava, Ms 709, 58.
11. *Na každý týždeň 3 zlaté. Polovicu rekordácie na Nový rok, druhú na Jura. V októbri na Havla dostával nejaké naturálie. Za pohreb dostával zlatku, za kázne na celý rok 12 zlatých. Miesto dreva a vína, ktoré prislúchalo rektorovi, mu platili v hotovosti 24 zlatých. Napokon pre školu dostával 46 vozov dreva.* Pozri Fraňo, J.: *Múdry Matej*. Bratislava 1984, s. 77.
12. *Ich slovenský preklad pozri Mišianik, J : Antológia staršej slovenskej literatúry*. Bratislava 1981, s. 838-841.
13. Pozri *Évang. Egytemes Egyházi Levéltár I/a - 9, 22.* Budapest., *Taktiež Tibenský, J.: Veľká ozdoba Uhorska*, s. 57.
14. Samuel Hruškovc VLASTNÝ ŽIVOTOPIS. Preložil úvodom a poznámkami opatril Dr. Ján Vilikovský. *Tranoscius, Liptovský Sv. Mikuláš, 1943, s. 70 - 75*) Tento jeho bývalý žiak, neskôr ev. superintendent a zatvrdilý odporca pietizmu spomína aj na Mateja Bela, ako svojho učiteľa *Odstrašovali ma rozličné veci, pre ktoré som sa nemohol odhodlať ísť na banskobystrickú školu. Po prvé som počul, že tam je rektorom Matej Bel z akadémie v Halle, ktorý nielen zanedbáva štúdiá filozofické a pohrda nimi, ale i teologické nevykladá celkom dobre a po celý čas vstępuje len filológiu a to neprímerane prisne... skúsil som potom, že väčšina z toho nie je pravdivá a mne bolo z toho mnohé užitočné a prospešné....Lebo ctihodný Matej Bel svojim žiakom okrem teológie, hlavne morálnej a pravidiel novej filozofie bedlive vykladal tiež dejepis a zemepis, poskytol neobyčajne užitočný úvod do čítania Pisma svätého, teoreticky i prakticky učil umeniu kazateľskému, predovšetkým ale vyložil a vysvetlil základy jazyka hebrejského, gréckeho, chaldejského a sýrskeho a staral sa veľmi bedlive, aby viedol mládež vo všetkom k zbožnosti a skromnosti.*
15. *Tamtiež s. 74 - 75.*
16. *V čase opätovného prenasledovania evanjelikov museli napr. aj telesné pozostatky Jána Simonidesa previezť zo slovenského kostola za mesto a uložiť ich vedľa dreveného kostola.*
17. *Pozri záznamy v kronike školy Leges gymnasii ...*

## SUMMARY

### EVANGELICAL GRAMMAR SCHOOL IN BANSKÁ BYSTRICA IN THE END OF 17th CENTURY AND IN THE BEGINNING OF 18th CENTURY AND MATEJ BEL

The study in its introduction offers a brief survey of the development of "the particular Latin school" in Banská Bystrica, later known as an evangelical grammar school. The main objective of the work is to provide an authoritative account of the activities performed by the outstanding Slovak scientist and pedagogue Matej Bel at the particular school in the given period. Despite the complex social and politi-

cal situation of that period and disfavoured conditions of the protestant schools, Matej Bel succeeded, even under the conditions offered by Banská Bystrica of that time, in assertion of his great pedagogical mastery. He was talented and well-educated scientist as well as pedagogical realist influenced by the views of the "pietism". Also influenced by the theory of the founder of the German "pietism" A.H. Francke during his study at the university in Halle, he tried to conform with the theoretical knowledge obtained by the teacher who managed to affect his students with the knowledge so that this could be implemented by them later in the practical life to the biggest extent. Except the courses of the classical sciences he included into the educational process the courses of geography, history, philosophy, etc. Together with Latin and other basic languages of that time, he emphasized the study of the native language as well. Later on, taking into consideration his great pedagogical and scientific work, he was given the title "Great adornment of Hungary" ("Magna decum Hungariae").

# SZCZĘSNY MORAWSKI - HISTORYK SĄDECCZYNY I POGRANICZA POLSKO- WĘGIERSKIEGO (SŁOWACKIEGO)

Jan Rzońca

*Uniwersytet Opolski, Opole*

10 kwietnia 1998 r. minęła setna rocznica śmierci i sto osiemdziesiąt lat od urodzin Szczęsnego Morawskiego, który ponad połowę swego życia spędził na Sądecczyźnie. Był wielkim miłośnikiem piękna jej przyrody. Zafascynowała go również przeszłość historyczna Sądecczyzny, wspaniała tradycja kulturalna i folklorystyczna, bogactwo i różnorodność zabytków a także pracowitość i godne szacunku cechy charakteru ludzi ją zamieszkujących. To zauroczenie spowodowało, że stał się wielbicielem i zarazem badaczem, popularyzatorem i piewą tego regionu, chociaż nie był rodowitym Sądeczaninem. W związku z tymi rocznicami i dużym wkładem w badania nad przeszłością Sądecczyzny oraz w jej popularyzację należy przypomnieć i przybliżyć postać Szczęsnego Morawskiego.

Urodził się 18 V 1818 r. w Rzeszowie. Był synem Ignacego, wielkiego cechmistrza i cechmistrza rzeźniczego, i Katarzyny z Jezierskich. W metryce jego nazwisko brzmiało Murawski. Trudno obecnie określić czy nastąpiła pomyłka przy wpisie i czy pochodził ze zubożałej rodziny szlacheckiej Morawskich, herbu Dąbrowa<sup>1</sup>. Wychowywany był w wierze rzymsko-katolickiej i w patriotycznych tradycjach. Po ukończeniu szkoły początkowej i gimnazjum w Rzeszowie rozpoczął studia prawnicze we Lwowie, pobierając równocześnie prywatne lekcje malarstwa w pracowni Jana Maszkowskiego, ucznia Akademii Sztuk Pięknych w Wiedniu, Monachium i Dreźnie a zarazem mistrza ówczesnej plejady lwowskich artystów, malarzy i plastyków<sup>2</sup>. Na skutek choroby po półtorarocznych studiach powrócił do rodziców w Rzeszowie<sup>3</sup>.

Po powrocie do zdrowia, w 1840 r. rozpoczął studia w Akademii Sztuk Pięknych w Wiedniu i równocześnie pogłębiał swoją wiedzę historyczną i archeologiczną w tamtejszej Bibliotece Nadwornej oraz pozanawał metody konserwacji zabytków. Po trzech latach pobytu w Wiedniu, ze względu na zły stan zdrowia, opuścił stolicę Austrii i przyjął stanowisko konserwatora rycin w Bibliotece Aleksandra Batowskiego w Odnowie koło Kulikowa, pełniąc zarazem obowiązki domownika i sekretarza swego pracodawcy<sup>4</sup>.

W tym czasie nawiązał kontakty z lwowskim środowiskiem literackim, czynnie uczestnicząc w życiu kulturalnym miasta. Miał styczność z ludźmi reprezentuj-

ącymi różne dziedziny nauki, literatury i sztuki, co świadczy o wszechstronności zainteresowań Morawskiego. Uczestniczył we wtorkowych przyjęciach u dyrektora Ossolineum i w „czwartkach literackich” u Józefa Dzierzkowskiego. Utrzymywał kontakty i przyjaźń z takimi wybitnymi ludźmi, jak: „Farys” Karol Brzostowski, Kornel Ujejski i Wincenty Pol (poeci). Odwiedzał w Medyce Gwalberta Pawlikowskiego. Kontaktował się z Augustem Bielowskim, Janem Szlachtowskim, Stanisławem Przyłęckim, Karolem Szajnochą, Józefem Kazimierzem Turowskim, Aleksandrem Wacławem Maciejowskim z Warszawy (historykiem prawa), Ignacym Chodynickim, Maurycem Dzieduszyckim, Henrykiem i Jerzym Lubomirskim, Józefem Ignacym Kraszewskim a także z reprezentantami myśli demokratycznej i radykalnej w osobach: Kaspra Ciaglewicza, Juliusza Gosłara, Wiktora Heltmana oraz Mieczysława Darowskiego<sup>5</sup>. Kontakt z tymi osobami poszerzał jego zainteresowania, które koncentrowały się wokół tradycji, zwyczajów i przeszłości narodowej.

Po zdeponowaniu zbiorów przez Batowskiego w 1847 r. w Zakładzie Narodowym im. Ossolińskich Morawski został kustoszem oddziału muzealnego, wygrywając konkurs z sześcioma wybitnymi kandydatami, wśród których byli m.in.: A. Bielowski i Karol Szajnocha<sup>6</sup>. Należy podkreślić, że Morawski był świetnym kandydatem na to stanowisko, ponieważ zdobyta uprzednio wiedza pozwalała mu łączyć znajomość historii, archeologii, sztuki i malarstwa z techniką konserwatorską<sup>7</sup>.

Pracując jako kustosz zajmował się nie tylko pieczę nad powierzonymi mu zbiorami i ich udostępnianiem, ale także pomnażał je. Dbał też o sporządzenie ich dokumentacji historycznej a także gromadził ikonografię wybitnych współczesnych osobistości w polskim życiu intelektualnym<sup>8</sup>.

Pobył Morawskiego we Lwowie (1847-1852) okazał się płodny w jego różnokierunkowej działalności. Podejmował cały szereg inicjatyw kulturalnych, przyczyniając się do rozwoju życia intelektualnego w Galicji, a w szczególności we Lwowie. Zajmował się twórczością malarską. Portretował wybitnych współczesnych ludzi. Obok epizodów wojennych namalował scenę przeprosin Zygmunta III Wazy przez przywódcę rokoszu sandomierskiego Mikołaja Zebrzydowskiego pod Janowcem, chociaż obrazu tego nie ukończył. Swe prace przedstawił na pierwszej galicyjskiej wystawie malarskiej we Lwowie w 1847 r., której był współorganizatorem. Prezentował je aż do lat sześćdziesiątych XIX w., jednak bez większych sukcesów, aby wreszcie przekonać się, iż brakuje mu talentu malarskiego. Pomimo to obrazy Morawskiego dostarczają cennych informacji dotyczących:

- śladów dawnego życia w Polsce (ubioiry, uzbrojenie),
- zabytków (pomniki cmentarne, malowidła kościelne i świeckie, wykopaliska o charakterze muzealnym),
- scen z przeszłości kraju i wybitnych postaci historycznych (wojny z Turcją, m.in.: Cecora i Chocim, portret hetmana polnego koronnego Stanisława Żółkiewskiego),
- epizodów z życia Rzeczypospolitej szlacheckiej<sup>9</sup>.

S. Morawski starał się też organizować życie artystyczne we Lwowie. W 1852 r. wraz z Michałem Gnoiskim zredagował statut dla organizującego się Towarzystwa Sztuk Pięknych, który został zatwierdzony przez rząd<sup>10</sup>. Usiłował również wpłynąć na malarzy artystów (Juliusza Kossaka, Aleksandra Raczyńskiego), by podejmowali w swej twórczości malarstwo historyczne, co wskazuje na jego umiłowanie chwalebnych wydarzeń z przeszłości Polski i zarazem patriotyczne zaangażowanie w sprawy kraju. O postawie patriotycznej Morawskiego niech świadczy fakt, iż w 1848 r. wstąpił do Gwardii Narodowej, a także współpracował z A. Batowskim, prezesem Centralnej Rady Narodowej, wykonując czynności kancelaryjne i dokumentacyjne<sup>11</sup>.

W tym samym roku ogłosił w „Dzienniku Mód Paryskich” opowieść pod tytułem „Małanka”, której akcja powiązana została z Powstaniem Listopadowym. Nie posiadała ona większych walorów artystycznych, ale stanowiła debiut beletrystyczny Morawskiego i wskazywała na jego kult, którym darzył walki narodowo-wyzwoleńcze<sup>12</sup>.

Pasją Morawskiego obok malarstwa była historia i archeologia oraz kolekcjonerstwo. Zbierał dokumenty pisane, przedmioty kultury materialnej a także osobliwości przyrodnicze. W 1847 r. debiut w pisarstwie historycznym rozpoczął rozprawą „Rzut oka na szczątki historycznego grodu, niegdyś zwanego Pleśniko” (przy trasie ze Złoczowa do Tarnopola), która wydana została w Bibliotece Naukowej Zakładu im. Ossolińskich. Kolejna rozprawa „Uwagi nad wystawą obrazów malarzy krajowych we Lwowie” ukazała się również w 1847 r.<sup>13</sup>

S. Morawski z wielkim oddaniem zajął się historią konfederacji barskiej. Nie czuł się jednak na siłach, aby napisać jej monografię, dlatego postanowił zgromadzić materiały źródłowe dotyczące dziejów tego ruchu, celem wykorzystania ich przez historyków i literatów<sup>14</sup>.

Wydane przez Morawskiego „Materiały do konfederacji barskiej z roku 1767-1768” (Lwów 1851, t. 1) wzbudziły duże zainteresowanie wśród historyków i literatów. Przychylnie przyjęli je: Józef Ignacy Kraszewski, Kornel Ujejski, jak również historycy Zygmunt Kaczkowski i K. Szajnocha. Opierały się one na ośmiu rękopisach ze zbiorów tej Biblioteki. Dalsze materiały do konfederacji barskiej zbierał już po wyjeździe ze Lwowa w Rzeszowie, na Pogórzu Sądeckim oraz w Archiwach miejskich w Starym Sączu i Tarnowie, a także w - parafialnych w Kobylance i Gorlicach. Dalsze tomy „Materiałów...” nie zostały wydane, chociaż zabiegali o to młody historyk Tadeusz Wojciechowski i J. I. Kraszewski. Zebrane materiały znajdują się w zbiorach Biblioteki PAN w Krakowie<sup>15</sup>.

O wielkiej sympatii Morawskiego do konfederacji barskiej i konfederatów świadczy fakt, iż był pomysłodawcą wystawienia pomnika jej przywódcy, Franciszkowi Pułaskiemu w Lesku<sup>16</sup>. Starał się również spopularyzować ją, drukując w odcinakach w „Tygodniku Lwowskim” w r. 1850 utwór „Pobitna pod Rzeszowem. Powieść prawdziwa z czasów konfederacji barskiej z r. 1769”. Jej druk przerwano przypuszczalnie z powodów cenzuralnych. Została wydana jako książka dopiero w 1864 r. w Krakowie. Mimo wad kompozycyjnych, jej zaletą było to, że w sposób

realistyczny ukazywała ówczesne życie polskie, popularyzowała rodzące się tendencje demokratyczne, ujmowała się za stanami niższymi, a przede wszystkim powieść ta dotyczyła życia mieszczan, co było nowością w literaturze polskiej<sup>17</sup>.

W 1851 r. nastąpiło nagle zwolnienie Morawskiego z Ossolineum. Być może było ono spowodowane względami politycznymi lub układami personalnymi, ponieważ w tym samym czasie zwolnieni zostali również inni pracownicy.

Pomimo utraty pracy Morawski do połowy 1852 r. przebywał jeszcze we Lwowie, współpracując z pismami: „Tygodnik Lwowski”, „Telegraf”, „Pamiętnik Literacki” i „Dziennik Literacki”. Jednak ciężka choroba zmusiła go do wyjazdu ze Lwowa i powrotu do rodziców w Rzeszowie, gdzie przebywał przez parę miesięcy. Pod koniec 1852 r. przeniósł się w sądeckie i tam pozostał już do końca życia. Najpierw został administratorem wioski Kamionka Wielka, która była własnością jego brata Adama. Przebywał tam do 1857 r. Mimo słabego zdrowia oddał się pracy malarskiej. Jego obrazy znalazły się w zbiorach im. Pawlikowskich, Ossolińskich, Baworowskich i w Muzeum Lwowskim<sup>18</sup>.

Po opuszczeniu Kamionki Wielkiej Morawski zamieszkał w Starym Sączu (1858-1859). Następnie wzięt w dzierżawę wioski Stronie i Świdnik w powiecie limanowskim. Gospodarował w nich krótko, bo już w 1861 r. osiedlił się, tym razem na stałe, w Starym Sączu<sup>19</sup>.

Być może, że Morawski podczas pobytu w Stroniu i Świdniku poznał się z młodym historykiem, Ludwikiem Kubalą, który jako student Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Wiedeńskiego odwiedzał rodziców w Łukowicy, położonej w pobliżu tych wiosek. Do zetknięcia mogło też dojść w latach 1862-1863, kiedy Kubala tworzył organizację powszatniczą w Małopolsce zachodniej (ławy obwodowe) a Morawski organizował powstanie na Sądecczyźnie ( zbierał podatek narodowy i werbował ochotników). Możliwe też, że Kubala zainteresował się pracami Morawskiego: „Szwedzi w Nowym Sączu 1655” lub gawędą historyczną o buncie Kostki Napierskiego albo też reportażami dokumentacyjnymi pt. „Świątek boży i życie na nim”.

Przypuszczalnie w tym samym czasie Morawski nawiązał współpracę z Franciszkiem Piekosińskim, który pomógł mu w wydaniu I tomu „Sądecczyzny”/1863/. Natomiast Morawski udostępnił Piekosińskiemu odciski pieczęci i wiele odpisów z Archiwum Nowego Sącza, które stały się pomocne przy opracowaniu „Kodeksu dyplomatycznego Małopolski” autorstwa Piekosińskiego<sup>20</sup>.

S. Morawski od początku swego pobytu na Sądecczyźnie aktywnie uczestniczył w życiu politycznym i naukowym. Brał czynny udział w akcji wyborczej do sejmiku galicyjskiego w 1861 r. Doprowadził do wyboru na posła Starosądeczanina Michała Kmietowicza. W 1867 r. był przewodniczącym wyborów w okręgu Stary Sącz - Krynica<sup>21</sup>, a od 9 III do 4 VII t.r. pracował w kilku komisjach Rady Miejskiej Staro Sącza<sup>22</sup>.

Aktywność historyczna i naukowa Morawskiego wykraczała poza Sądecczyznę. W 1857 r. powołany został na członka korespondenta Krakowskiego Towarzystwa Naukowego. Członkostwo to ograniczyło się jednak do uczestnictwa w dwóch



tylko zebraniach Oddziału Archeologii (4 i 15 X 1858 r.) oraz czynnego udziału w Wystawie Starożytności w Krakowie, na którą dostarczył szereg własnych eksponatów folklorystycznych i dokumentów z XVII i XVIII w. Wystawa ta dała początek Muzeum Archeologicznemu Towarzystwa Naukowego, później Akademii Umiejętności w Krakowie<sup>23</sup>.

Należy też podkreślić, że Morawski po osiedleniu się w Sądecczyźnie szybko wrósł w tamtejsze środowisko. Nawiązał liczne interesujące znajomości a urzeczony pięknem krajobrazu i folkloru, rozpoczął częste wędrowki wykraczające poza jej granice. W trakcie tych podróży interesowały go zwyczaje i legendy, warunki materialne i społeczne wszystkich grup ludności, zabytki, zbiory archiwalne i biblioteczne (miejskie, kościelne i prywatne). Uczestniczył również w jarmarkach, odpustach i polowaniach, aby lepiej poznać folklor i zachowania ludzkie. Jeszcze przed Tytusem Chałubińskim (przynajmniej od 1865 r.) brał czynny udział w wycieczkach do Tatr. Opisał swe wejście na Łomnicę i Gerlach. W 1866 r. wraz z kilkoma entuzjastami próbował bez powodzenia założyć w Nowym Sączu Muzeum Fizjograficzno-historyczne.

S. Morawski od początku swego pobytu na Sądecczyźnie podjął wszechstronne studia dotyczące jej dziejów. Początkowo miały one charakter przypadkowy i nieskrystalizowany. Poza Sądecczyznę obejmowały one zlepek ziem historycznych. Oprócz dawnej kasztelanii sądeckiej zajmował się kasztelaniami biecką i czchowską, Spiszem i całym Podgórzem od Podhala aż po Gorlice, Jasło, Zator, Szczyrzyc, Bochnię, Tarnów i Wojnicz. Z biegiem czasu nabierał doświadczeń a swymi badaniami starał się objąć przede wszystkim Sądecczyznę. Obok poznawania zabytków kultury materialnej (grozdów przed i wczesnohistorycznych, zamków i stróż) licznie występujących w regionie sądeckim, prowadził kwerendę ksiąg miejskich Nowego Sącza, Archiwum Akt Dawnych m. Krakowa, Biecza, Nowego Targu, Spisza a także archiwów przykościelnych w Kobylance, Zakliczynie, Bieczu, Starym i Nowym Sączu, Podolińcu, Szczyrzycu i innych<sup>24</sup>.

Wędrowki i uważne obserwacje codziennego życia dostarczyły Morawskiemu tematów do obfitej twórczości pisarskiej. Początkowo posługiwał się takimi formami jak: migawka, obrazek, humoreska, gawęda i opis obyczajowo-rodzajowy. Te krótkie utwory literackie autor pisał szybko i bez większych ambicji literackich. Drukowane były w „Telegrafie”, „Czasie”, i innych dziennikach. Cechowały się śmiałością w treści, karykaturalnym często przedstawieniem ludzi i zdarzeń, co niejednokrotnie narażało Morawskiego na procesy prasowe. Od powołania „Dodatku Miesięcznego Czasu”, pisał dłuższe, bardziej udane opowiadania. Wśród nich wymienić należy tytuły: „Reorganizacja małżeńska”, „Wyprawa na jarmark do Sadogóry” (1856), „Wyprawa do Arabii po konie” (1857) oraz rozprawy historyczne i antykwaryczne: „Malarstwo kościelne starodawne i nowe” (1857), „Uzbrojenie rycerstwa polskiego” (1859), „Album Szczawnicy czyli Nadbrzeża górnego Dunajca w 24 widokach rysowane z natury przez Józefa Salaja” (1859), „Obrona Krakowa przeciw Szwedom w r. 1655” (1859), „Szwadzi w Nowym Sączu 1655” (1860), „Sądecczyzna”, t. I (1863), „Sądecczyzna”, t. II (1865), „Obrazki miast i miasteczek niektórych” (1866). Dotyczyły one: Nowego Targu,

Nowego i Starego Sącza, Grybowa, Bobowej, Ciężkowic, Wiśnicza, Gorlic, Tarnowa, Rzeszowa i Lwowa, a więc szeroko wykraczały poza Sądecczyznę<sup>25</sup>.

Morawski napisał też zbiór esejów o powstaniu Kostki Napierskiego pt. „Świątek boży i życie na nim” (1871). Arian dotyczyła książka „Arianie polscy”, która ukazała się jako dzieło pośmiertne we Lwowie w 1906 r. Poza częścią ogólną była ona pracą przestarzałą i kompilacyjną, chociaż w swym zasadniczym źródłowym opisie była rewelacją historyczną i w owym czasie stanowiła pozycję klasyczną do poznania dziejów braci polskich na Pogórzu Karpackim<sup>26</sup>.

Zmierzch twórczości historycznej i literackiej zaczął następować u Morawskiego począwszy od roku 1872. Przyczyną tego mogło być odosobnienie sądeckie jak również brak zdecydowania się na działalność w kierunku historyczno-naukowym lub artystyczno-literackim. Spadek potencji twórczej mógł też wiązać się z kłopotami finansowymi wypływającymi z trudności zarobkowania pisarskiego na prowincji. Morawski, aby zarabiać musiał chwycić się różnych prac obniżających wartość jego twórczości oraz pisać do wydawnictw prowincjonalnych<sup>27</sup>.

Jeszcze w lipcu 1872 r. został wysunięty, jako jeden z siedmiu kandydatów, na członka Wydziału Historyczno - filozoficznego tworzącej się Akademii Umiejętności w Krakowie, ale odpadł wraz z Piekosińskim i Kubałą<sup>28</sup>.

Morawski po 1872 r. zmienił tematykę swoich zainteresowań, koncentrując się na prehistorii pod wpływem znalezisk na Sądecczyźnie z epoki halsztackiej oraz modnej wówczas, ale złudnej teorii fenicyzmu. Owocem tych zainteresowań stała się pseudolingwistyczna praca autora „Sądecczyzny” pt. „Wyrazy fenickie w mowie polskiej” (Lwów 1885) oraz pseudo naukowa teoria dotycząca powstania państwa polskiego w drodze podboju, wyrażona w rozprawach „Pra-Słowianie i Pra-Łotwa” oraz „Lechia, Sarmaty, Puny i ślachta” (Kraków 1896)<sup>29</sup>.

S. Morawski korzystając z pomocy Karola Estreihera wydał w 1894 r. dwa utwory powieściowe „Po jantar. Wyprawa rzymska do ujścia Wisły z rozkazu cesarza Nerona” oraz „Perepietyha (Prześpiwna) kniahini na Ukrainie”. Los arian zawarł w pracach z lat 1892-1893 „Początek krwawego tępienia arian zwanych bracią polską” („Rocznik Samborski” Kohna, t. XVI) oraz „Rozróżnieni w wierze. Na Spiżu” z lat 1894-1895 (tamże, t. XVIII). Natomiast w tomie XVII tegoż rocznika ukazał się fragment pracy „Zbójce na Węgrzech, opowiadanie urzędnika kolei żelaznej”. Całość opowiadania znajduje się w rękopisie<sup>30</sup>.

S. Morawski zmarł 10 IV 1898 r. w Starym Sączu. Na płycie nagrobnej starosądeckiego cmentarza, gdzie został pochowany, umieszczono napis:

Szczęśny Morawski, Autor Sądecczyzny

\*15 V 1818 +10 IV 1898

Stary Sącz uczcił pamięć historyka Sądecczyzny nazywając ulicę, przy której mieszkał jego imieniem. Przypuszczalnie spędził przy niej prawie połowę swego życia. S. Morawski swą działalnością malarską, naukową, historyczno-literacką i kolekcjonerską zdobył sobie uznanie współczesnych: K. Estreihera, J. I. Kraszewskiego, Lucjana Siemieńskiego, F. Piekosińskiego, Aleksandra Brücknera i archeo-

loga Józefa Żurawskiego. Zaś kontynuatorów swych badań znalazł w osobach Jana Sygańskiego i L. Kubali<sup>31</sup>.

Należy podkreślić, że Szczęsny Morawski przebywał na Sądecczyźnie bardzo długo, bo w latach 1852-1898, czyli aż do śmierci. Spędził tutaj więcej niż połowę swego życia. Jednak okres 20-letni, obejmujący lata 1852-1872, należy odnotować jako najbardziej płodny i twórczy w jego życiu. W tym czasie powstają prace dotyczące Sądecczyzny, ale i również daleko wykraczające poza jej granice. Pomimo to Morawskiego można określić jako historyka Sądecczyzny. Jej przeszłość zawarł w I i II tomie pracy pt. „Sądecczyzna”. Ukazały się one nakładem autora kolejno: tom I w 1863 r., tom II w 1865 r. Tom I obejmuje okres piastowski, tom II - jagiełłoński.

Tom I „Sądecczyzny” składa się z 9 rozdziałów. Swą problematyką obejmuje nie tylko dzieje „Sądecczyzny” chociaż one przeważają. Znajdują się w nim również refleksje i sądy autora, często odbiegające od rzeczywistości i prawdy historycznej. Trudno w tym artykule prowadzić polemikę z autorem na temat słuszności jego stwierdzeń, poglądów i przypuszczeń. Ograniczę się przede wszystkim do krótkiego zaprezentowania treści poszczególnych tomów. Uczynię to najpierw dla tomu I, a następnie - tomu II „Sądecczyzny”.

W tomie I autor przedstawił dochodzenie do cywilizacji plemion zachodnio-europejskich i słowiańskich, w tym również zamieszkujących ziemię polskie, ze szczególnym uwzględnieniem Sądecczyzny. Dokonał charakterystyki różnych typów dawnych grodów europejskich, uwzględniając przy tym grody i „stróże” małopolskie, a szczególną uwagę poświęcił grodowi sądeckiemu. Opisał funkcje obronne i administracyjno-sądownicze grodów. Dokonał porównania grodów wczesnofeudalnych Małopolski z ich odpowiednikami zachodnio-europejskimi. Wymienił szlaki handlowe przechodzące przez Sądecczyznę i prowadzące na Węgry.

Wprowadził na Sądecczyznę, obok Wojciecha pierwszego polskiego świętego, postacie świętych pustelników Świerada (Świrada), Justusa (Justa), Benedykta i Urbana<sup>32</sup>. Ich dzieje powiązał z Węgrami. Mieli oni każdej wiosny przybywać z Węgier doliną Popradu i Dunajca do swych pustelni. Świerad do Tropia, Just do Tęgoborzy, Urban do lasu nad Iwkową, aby nauczać miejscową ludność zasad chrześcijaństwa, po czym z nastaniem chłódów powracali na Węgry<sup>32</sup>.

Autor wprowadził już pojęcie szlachty, herbów oraz przywilejów, które odniósł do starostw sądeckiego i oświęcimskiego. Podjął również kwestie związane z duchowieństwem obcym i polskim. Prezentowane przez niego informacje są ciekawe, chociaż osnute często na ustnym przekazie i nie potwierdzone źródłowo.

Morawski poruszył kwestię germanizacji Śląska za panowania Henryka I Brodatego i Jadwigi (żona księcia, kanonizowana w 1267 r. i uznana patronką Śląska). Zdaniem autora następowała ona poprzez osadnictwo na prawie niemieckim oraz przez sprowadzenie niemieckich zakonów (męskich i żeńskich) na Śląsk.

Umieścił także informację, że Henryk I Brodaty mianował wojewodą krakowskim Cedrę Gryfa, nadając mu również jako dziedziczną własność Podhale. Morawski podawał też, że „W XIII jeszcze wieku nowotarska dolina w znacznej

części była pod wodą. Dunajec: Pienińskim kamieniem zatamowany tworzył jezioro tatrzańskie, którego wody wezbrane zalewały całą jej równinę. Rzeka Ostrówka nazwana niezawodnie od ostrowiów mnogich. Rogożnik też, potok może od: rogoziny. Brzegi jeziora porosłe borami odwiecznymi były siedzibą dzikiego zwierza, a tylko po nad rzeki mieszkało niemniej zdziczałe ludzkie plemię pasające kozy, łowiąc i napadając żywniejszą okolicę polską, węgierską i morawską. Pogaństwo niezawodnie zachowywało tam swe obrzędy - obok chrześcijańskich”<sup>34</sup>.

Z niektórych fragmentów powyższego tekstu wynika, iż autor bezkrytycznie przyjmował opowiadania miejscowej ludności nie poddając ich żadnej naukowej weryfikacji. Przytaczał też cały szereg przekazów ludowych, które traktował jak prawdziwe, m.in. o myśliwym i łowcy Matuli<sup>35</sup>. Bardzo niekorzystnie wyraził się o mieszkańcach Podhala, pisząc: „Że to był lud dziki i drapieżny, łatwo się przekona kto choć potrosze pozna dzisiejszych Podhalań czy to polskich, czy spiskich, czy orawskich, i kto choć w części zbada ich dzieje przed parą wiekami”<sup>36</sup>.

W dalszej części tekstu przypisał im rozboje, zabójstwa i łupiestwa w okresie walk polsko-węgierskich w latach 1117 i 1188 (o Halicz). Na podstawie nazw rzek określił, że byli pochodzenia polskiego<sup>37</sup>.

Znaczną uwagę poświęcił Morawski lokacji wsi na Podhalu. Wśród tych lokowanych wymienił Ludzimierz (Ludzimir) i Rogożnik. Negatywnie wyrażał się o lokacjach na „prawie teutońskim”, tak bowiem określał prawo niemieckie, zarzucając lokującym, że dokonywali niemczenia Podhala. Niemczenie miejscowej ludności przypisywał też sprowadzonym na Podhale cystersom. Zdaniem autora „Sądecczyzny” Podhale, obok miejscowej ludności, w dużej części zaludnili Niemcy uchodzący przed Tatarami. Wiele terminów funkcjonujących na Podhalu tłumaczył jako zapożyczenia z języka niemieckiego<sup>38</sup>. Podobnie odnosił się do wielu zwyczajów ludowych. Czynił to z pewnością zbyt pochopnie i bez naukowego uzasadnienia. Jako datę lokacji Nowego Targu podał rok 1238<sup>39</sup>, a przecież nastąpiła ona dopiero za panowania Kazimierza Wielkiego<sup>40</sup>.

Morawski wymienił i opisał zamki - warownie na Sądecczyźnie, a wśród nich: Czchów, Rytro, Muszynę, Lubowlę i Podoliniec (na Spiszu), Pieniny (zamek Kingi), Czorsztyń, Niedzicę, Szaflary, Tropsztyn (Tropie), Melsztyn, Nowy Sącz, Rożnów, Wiatrowice i Podegrodzie<sup>41</sup>. Do dokonania opisu dołączył plany tych zamków. Szkoda tylko, że wymiary podane są w starych miarach, dlatego na podstawie przekazanych danych trudno dzisiaj dokładnie określić ich wielkość.

Opisał małżeństwo Bolesława V Wstydlivego z Kunegundą (Kingą), córką króla węgierskiego Beli IV, najazd tatarski na Sądecczyznę w 1241 i 1260 r. oraz przywilej na rzecz klasztoru cystersów w Szczyrzycu, na mocy którego otrzymali oni prawo powtórnej lokacji na prawie niemieckim Nowego Targu (Kraków 1251)<sup>42</sup>. Podał też informację, że na Sądecczyźnie wydobywano złoto (m.in. w Łącku). Zdaje się ona daleko nie odbiegać od prawdy, ponieważ w Słowniku Geograficzno-Krajoznawczym Polski na stronie 386 (Warszawa 1983), jest wzmianka, że w okolicy Łącka poszukiwano złota i oleju skalnego.

Morawski umieścił także przywilej dotyczący przekazania Łącka przez kasztelana sądeckiego Wydźgę bożogrobcom z Miechowa za 300 grzywien, natomiast urząd kasztelana miał ponoć Wydźga odstąpić bratu Gedeonowi (Gedce), a sam podobno wstąpił do zakonu krzyżackiego. Akt ten zatwierdził - jak podał autor „Sądeczyzny” - Bolesław V Wstydlivy w 1255 r. w Bochni<sup>43</sup>. Morawski zaprezentował kolejne przywileje nadane przez tegoż księcia cystersom ze Szczyrzyca (w 1255 r.) oraz biskupstwu krakowskiemu (w tym samym roku). Wskazał również okoliczności przekazania Sądeckizny Kindze (przywilej z 10 III 1257 r. wydany przez Bolesława Wstydliviego w Korczyni) wzamian za pożyczone od niej pieniądze przez męża na walkę z najazdem tatarskim<sup>44</sup>. Przedstawił także przywileje zwalniające Nowy Sącz od cel (z 1273 i 1278 r.).

Morawski zanczną uwagę poświęcił przywilejowi nadanemu przez Leszka Czarnego dla Kunegundy, wdowy po Bolesławie Wstydlivym, na założenie klasztoru św. Klary (klarysek) w Starym Sączu z 1280 r., został on zatwierdzony przez papieża w 1282 r.<sup>45</sup>

Przedstawił również kwestie narodowościowe, a mianowicie walkę biskupa krakowskiego Pawła z Przemankowa z wzrastającą w siłę niemczyzną w czym - jak pisze Morawski - uzyskiwał mocne poparcie ze strony Kingi. Pisał też o najeździe tatraskim na Sądeckiznę, o ucieczce Kingi w Pieniny i wreszcie o pomocy węgierskiej dla Polski w walce z Tatarami.

Poruszył również problemy ogólnopaństwowe związane z walką Władysława Łokietka o tron polski. Przekazał informacje o śmierci Kingi i biskupa Pawła z Przemankowa, z także wymienił przywileje lokacyjne dla: Nowego Sącza (1292), Gabonia (1293), Kamienicy (1297), klasztoru w Nowym Sączu (1299, gdzie księżna Gryfina, wdowa po Leszku Czarnym, zamierzała przenieść klasztor klarysek ze Starego Sącza), Mokradąbrowy (1313, obecnie Mokra Wieś) i Sołectwa Gaboń (1325, 1333). Przywileje te dotyczyły lokacji na prawie niemieckim i wydawane były kolejno przez Waclawa II, Gryfinę i Władysława Łokietka, który nadał też przywileje celno-ekonomiczne dla Nowego Sącza (1320, 1321, 1329 i 1331)<sup>46</sup>.

Kwestie ogólnopolskie dotyczą poparcia węgierskiego dla Władysława Łokietka w jego walce o Wielkopolskę i tron krakowski, zdrady biskupa Jana Muskaty i wójta Alberta, a także całości panowania tegoż władcy po objęciu tronu w Polsce.

Morawski przedstawił działalność lokacyjną, gospodarczą i prawodawczą Kazimierza Wielkiego na Sądeckiznie. Wymienił przywileje lokacyjne dla miast i wsi tego regionu oraz rejonów przyległych nadane przez tego króla. Z zamieszczonych dokumentów wynikają następujące daty lokacji: 1336 r. - Kamionka Wielka, 1340 r. - Grybów, 1348 r. - Binarowa, Libusza i Piwniczna, 1349 r. - Tymbark, 1353 r. - Jodłowa Góra, 1357 r. - Długoleka sołectwo, 1359 - Jodłowa, Lanckorona i Szymbark, 1360 r. - Mszalnica i Cieniawa, 1361 r. - Barwałd sołectwo<sup>47</sup>. Ponadto autor podał również przywileje nadane przez Kazimierza Wielkiego dla Nowego Sącza i klasztoru klarysek w Starym Sączu. Nie pominął też zasług ostatniego Piasta dla prawodawstwa polskiego, pisząc o statucie wiślickim w rozdziale IX pt. „Zakończenie epoki Pistów”, który jest podsumowaniem I tomu „Sądeczyzny”.

Część II „Sądeczyzny” składa się również z 9 rozdziałów (X-XVIII).

Morawski przedstawił w tomie II panowanie Ludwika Węgierskiego, koncentrując się na kwestiach prawnych dotyczących regulacji dziesięcin, górnictwa żelaza i soli. Sporo uwagi poświęcił przywilejom nadanym przez tego króla osobom prywatnym z Sądeckizny, a szczególnie przywilejowi koszyckiemu z 1374 r.

Opisał stosunki Władysława Jagiełły z Zygmuntem Luksemburskim, królem Czech i Węgier (zjazd w Nowym Sączu) oraz zaprezentował przywileje i dyplomy wydane przez króla Polski dla miast, zamków i wsi Sądeckizny (m.in. dla: Czerwonego Klasztoru, Biecza, Nowego Sącza, Czorsztyna, Gródka, Bielowic, Falkowej, Januszowej, Kamionki Wielkiej i Przydonicy).

Autor przedstawił przebieg wielkiej wojny Polski i Litwy z Zakonem (1409-1411), podkreślając zasługi rycerstwa polskiego w ocaleniu Słowiańszczyzny przed zalewem germańskim. Dokonał analizy zabezpieczenia Sądeckizny od strony Węgier w tym okresie tzw. „Kotczymi zamkami”. Opisał ich rozmieszczenie i dokonał analizy możliwości obronnych. Wskazał na uspienie czujności obronnej szlachty na granicy sądecko-węgierskiej. Wprawdzie - jak napisał Morawski - Węgrzy odmówili Zygmuntowi Luksemburskiemu pomocy zbrojnej w wyprawie na Polskę, aby wesprzeć Krzyżaków, ale na Sądeckiznę najechał niejaki Ścibor (Sądeczczanin na służbie Zygmunta Luksemburskiego, właściciel dóbr na Orawie i Morawie<sup>48</sup>) z bandą rozbójników, dokonując łupiestw i olbrzymich zniszczeń, m.in. Nowego Sącza.

W dalszej części autor przedstawił wzajemne stosunki między Władysławem Jagiełłą a Zygmuntem Luksemburskim, zarzucając królowi polskiemu naiwność i łatwowierność, a królowi Czech i Węgier nieuczciwość. Opisał również dokonany przez Zygmunta Luksemburskiego zastaw miast spiskich w 1412 r. w zamian za pożyczkę 37000 kóp groszy czeskich zaciągniętą u strony polskiej<sup>49</sup>.

Morawski omówił wpływy husyckie na Sądeckiznę oraz stosunek Jagiellonów do ruchu husyckiego (Władysława Jagiełły, wielkiego księcia Witolda i księcia Zygmunta Korybutowicza). Poza problemami husyckimi Morawski zaprezentował również przywileje i dyplomy dotyczące spraw handlowych i prawnych wydanych dla Nowego i Starego Sącza.

Dokonał opisu ruchów religijnych na Sądeckiznie, w południowej Polsce i na terenie Węgier (husytów, braci czeskich, morawskich i polskich), związku przeciwko katolikom i Zbigniewowi Oleśnickiemu a także działalności kościoła katolickiego przeciwko innowiercom.

Morawski wskazał też dyplomy i przywileje wydane przez królów z dynastii Jagiellonów dla Nowego Sącza i miast Sądeckizny. Podkreślił wagę Nowego Sącza jako miasta, które stało się siedzibą królowej Zofii, miejscem pobytu Jana Długosza z królewiczami i Filipa Kallimacha.

Spraw o szerszym zasięgu dotyczy informacja o wyborze Władysława III na króla Węgier, jego wyprawie przeciwko Turkom, klęsce i śmierci pod Warną<sup>50</sup>. Przed wyruszeniem na koronację do Węgier Władysław III zaciągnął pożyczkę u biskupa krakowskiego Zbigniewa Oleśnickiego, oddając w zastaw miasta spiskie<sup>51</sup>.

Autor umieścił też wiadomość o powrocie do Polski księstwa oświęcimskiego i zatorskiego<sup>52</sup>. Morawski zaprezentował wnuków Władysława Jagiełły w osobach: Władysława Jagiellończyka, Jana Olbrachta, Aleksandra i Zygmunta I Starego. Znaczną uwagę poświęcił również wybitniejszym przedstawicielom rodów szlacheckich na Sądectczyźnie i na obszarach przyległych oraz dokumnetom wiążącym się z ich działalnością. Nie pominął również klęsk żywiołowych nawiedzających Sądectczyznę (powodzie, pożary i morowe zarazy) a także problematyki gospodarczej: górnictwa, hutnictwa żelaza i metali kolorowych, handlu i rzemiosła. Szeroko opisał też przebieg zjazdu wnuków Władysława Jagiełły w 1494 r. w Lewoczy. Opisał działalność bractw morawskich i resztek husytyzmu na Sądectczyźnie. Zprezentował też rody szlachty podgórskiej, sprawy sądowe i kryminalne a także działalność drukarni sądeckich, sprawy samorządowe, handlowe, kościelne i zakonne.

Omówił działalność luteran, nurków, arian i innych sekt religijnych oraz reakcję duchownych katolickich na działalność reformacyjną. Ponadto Morawski uwzględnił sprawy związane z zakładaniem sołectw wołoskich na Sądectczyźnie, wykupem sołectw w Falkowej, Kunowie i Jamnicy. Opisał pożar Nowego Sącza i Biecza w 1522 r. oraz wskazał ulgi podatkowe wynikające z tytułu pożaru. Morawski poruszył też kwestie związane z zabiegami o reformy w kościele katolickim m.in. dążenia do zniesienia celibatu (ożenek księdza Stanisława Orzechowskiego, małżeństwa innych duchownych rzymsko-katolickich), problemy rozwodów i wleżeństwa. Wskazał również konflikty dotyczące dziesięcin. Zaprezentował działalność arian na Sądectczyźnie oraz poruszył lokalne problemy gospodarcze.

Dokonując próby oceny „Sądectczyzny” Szczęsnego Morawskiego nasuwają się następujące uwagi:

1. Autor zacytował w swej pracy wiele dokumentów dotyczących spraw ogólnopolskich i regionalnych. Jednak ich układ, treść i język sugerują, że nie są one przedstawione w oryginalnym brzmieniu, lecz w dość swobodnej interpretacji.
2. Jeżeli nawet prezentowane dokumenty nie są przedstawione w oryginalnej formie, to jednak wprowadzają czytelnika w dzieje regionu, epokę i jej problematykę. Stanowią bogaty materiał informacyjny do dziejów Polski i Sądectczyzny doby piastowskiej i jagiellońskiej, a szczególnie w odniesieniu do kwestii osadnictwa, budownictwa obronnego, historii kościoła i klasztorów oraz życia i obyczajów ludności.
3. Zauważa się również brak ciągłości historycznej i chronologicznej w przedstawionych faktach i zdarzeniach. W dużym stopniu jest to prezentacja różnego rodzaju przywilejów, dyplomów i innych dokumentów historycznych.
4. Morawski nie wyselekcjonował informacji dotyczących spraw ogólnopolskich, innych regionów i Sądectczyzny. Są one pomieszane i wzajemnie się przeplatają. Stawia to czytelnika w trudnej roli, bo zmuszony jest ciągle kontrolować jakiego obszaru prezentowane kwestie dotyczą, chociaż w wielu wypadkach są wzajemnie powiązane lub stanowią tło do wydarzeń zachodzących na Sądectczyźnie.

5. Trudno byłoby z „Sądectczyzny” (t. I i II) poznać dzieje tego regionu, ale może ona stanowić źródło informacji dla historyka zajmującego się jej problematyką. Wachlarz opisywanych faktów i zdarzeń jest bardzo szeroki, wymaga jednak naukowej weryfikacji i wielu korekt. Na usprawiedliwienie tych niedociągnięć można podać fakt, że Morawski był historykiem pasjonatem, ale amatorem a nie wykształconym profesjonalistą. Ponadto krąg zainteresowań autora był bardzo obszerny, co z pewnością odbiło się niekorzystnie na poziomie jego wiedzy i podawanych informacji.
6. Należy też podkreślić, że „Sądectczyzna” (t. I i II) obejmuje dzieje Polski od czasów prehistorycznych aż do schyłkowego okresu panowania Jagiellonów. Trudno w tej sytuacji przedstawić dokładną i wszechstronną wiedzę historyczną o tak rozległym zasięgu chronologicznym. Poza tym nie można S. Morawskiego traktować tylko jako historyka Sądectczyzny okresu piastowskiego i jagiellońskiego. Wykazane w tym artykule jego pozostałe prace, rozprawy, eseje, artykuły i zgromadzone materiały źródłowe wiążą się mniej lub więcej z dalszymi dziejami tego regionu. Przykładem mogą być materiały źródłowe do konfederacji barskiej, ruchów religijnych czy też zbójnictwa górskiego.
7. Prace historyczne Szczęsnego Morawskiego zawierają jego zapatrywanie na rolę dziejową Polski. Poglądy w nich zawarte w znacznym stopniu wypływają z faktu, iż nie zawsze były oparte na źródłowej podstawie, dlatego nie wszystkie są słuszne i zgodne z prawdą historyczną. Wpływa to też z faktu, że autor „Sądectczyzny” pozostawał pod wpływem romantycznej emigracyjnej historiografii polskiej po Powstaniu Listopadowym<sup>53</sup>. Z powyższych uwag wynika, że należy podziwiać u Szczęsnego Morawskiego szeroki zakres zainteresowań, wszechstronną wiedzę, aktywność twórczą w dziedzinie kultury i nauki oraz wytrwałość w pracy, i w dążeniu do osiągnięcia postawionego sobie celu.

#### Przypisy

1. H. Barycz, Morawski Szczęsny (właściwie Feliks) Jan Nepomucen, pseud. i krypt. Cecora (pseud. malarski), F. M., Szcz. M., Szczęsny M..., B. A., Arbuzowski Bartłomiej (także Harbuzowski), Arbuzowski Bartłomiej od Starego Sącza, Bonifacy Arbuzowski, Dr Iugo (1818-1898), Polski Słownik Biograficzny, Wrocław 1976, t. XXI, s. 745-746.
2. H. Barycz, Szczęsny Morawski i jego stosunki z Ossolineum, Wrocław 1957, s. 125.
3. Szczęsnego Morawskiego życie i twórczość, Nowy Sącz 1995, s. 3.
4. H. Barycz, Szczęsny Morawski i jego..., s. 125.
5. Tamże, s. 127.
6. Tamże, s. 129.
7. Tamże, s. 138.
8. Tamże, s. 140.

9. Tamże, s. 145.
10. Szczęsnego Morawskiego życie..., s. 5.
11. Barycz, Morawski Szczęsny..., s. 747.
12. Tamże, s. 746.
13. Biblioteka Naukowa Zakładu im. Ossolińskich 1847, t. II, s. 199-223, 514-521.
14. Tamże, s. 143.
15. Tamże, s. 145.
16. Barycz, Morawski Szczęsny..., s. 747.
17. Barycz, Szczęsny Morawski i jego..., s. 149; tenże, Morawski Szczęsny..., s. 746.
18. Szczęsnego Morawskiego życie..., s. 6.
19. Barycz, Szczęsny Morawski i jego..., s. 160; tenże Morawski Szczęsny..., s. 747.
20. Barycz, Szczęsny Morawski i jego..., s. 171.
21. Tamże, s. 161.
22. Tamże, s. 160.
23. Barycz, Morawski Szczęsny..., s. 747.
24. Barycz, Szczęsny Morawski i jego..., s. 162-163.
25. Tamże, s. 160.
26. Barycz, Morawski Szczęsny..., s. 748.
27. Barycz, Szczęsny Morawski i jego..., s. 172.
28. Tamże, s. 173.
29. Barycz, Morawski Szczęsny..., s. 748.
30. Barycz, Szczęsny Morawski i jego..., s. 174.
31. Barycz, Morawski Szczęsny..., s. 748.
32. Sądecczyzna przez Szczęsnego Morawskiego /z mapkami i planami/ Kraków 1863, t. I, s. 34.
33. Tamże, s. 35.
34. Tamże, s. 70.
35. Tamże, s. 71.
36. Tamże, s. 72.
37. Tamże, s. 73.
38. Tamże, s. 81.
39. Tamże, s. 83.
40. Słownik Geograficzno-Krajoznawczy Polski, Warszawa 1983, s. 477.
41. Sądecczyzna przez Szczęsnego Morawskiego..., s. 90-100.

42. Tamże, s. 117.
43. Tamże, s. 120.
44. Tamże, s. 137.
45. Tamże, s. 151.
46. Tamże, s. 179.
47. Tamże, s. 222-239.
48. Sądecczyzna za Jagiellonów z miastami spiskimi i księstwem oświęcimskim przez Szczęsnego Morawskiego, Kraków 1865, t. II, s. 82-83.
49. Tamże, s. 97-100.
50. Tamże, s. 183.
51. Tamże, s. 173.
52. Tamże, s. 231-232.
53. Sądecczyzna przez Szczęsnego Morawskiego..., s. 183.

## SUMMARY

### SZCZĘSNY MORAWSKI - THE HISTORIAN OF THE ŚĄCZ REGION AND OF THE POLAND-HUNGARY (SLOVAK) BORDERLAND

Szczęsny Morawski was born in 18th May 1818 in Rzeszów where he finished primary and secondary school. He studied law in Lvov in 1840 he started studies at Academy of Fine Arts in Vien. However, his ill health did not allow him to finish either law or artistic studies. After his return to the country he established contacts with literary circles in Lvov and participated in the cultural and scientific life of the city.

In 1852, he moved to Śącz region. Although the region was not his native land, he was fascinated with its beauty. He studied and popularized its history.

In 1861, Morawski settled in Stary Śącz where he died in 1898. In the period between 1861 and 1898, he wrote books devoted to the history of Śącz region. His writings also concerned the past of Slovakia, which was a part of Hungary at that time. The history of the Śącz region is presented in the two volumes of his „Sądecczyzna” („Śącz Region”). The work was published by the author himself: volume one in 1863, and volume two in 1865. In both volumes, as in Morawski's other works popularizing the past of Śącz region, the history of Sądecczyzna is seen in close relation with the history of Hungary and especially Slovak borderland.

# Z HOSPODÁRSTVA LIPTOVA V DRUHEJ POLOVICI 19. STOROČIA

**Pavel Krupa**

*Inštitút sociálnych a kultúrnych štúdií, FHV UMB, Banská Bystrica*

Liptov je jednou z mála oblastí Slovenska s relatívne nízkou mierou nezamestnanosti miestneho obyvateľstva. Ako si však možno vysvetliť tento pomerne dobrý výsledok, keď sa susedné regióny potýkajú s omnoho vyššími číslami nezamestnaných? Podľa našich výskumov dôležitú úlohu v súčasnom stave zohrali viaceré faktory. Jedným z nich bol aj vývoj hospodárskej základne v minulosti.

Priemysel sa stáva hybnou silou každej rozvinutej spoločnosti. Vývoj tohto odvetvia v Liptove sa začal urýchľovať v druhej polovici 19. storočia. V strednej časti Liptova sa rýchlym tempom rozvíjal kožiarsky a textilný priemysel, papierenský spolu s textilným priemyslom v dolnej časti, železiarsky a drevársky zasa v hornej časti Liptova. Priemyselná výroba sa sústreďovala poväčšine do miest Liptovský Hrádok, Liptovský Mikuláš a Ružomberok. Výnimku tvorili hornoliptovské železiarske a drevárske podniky napojené na základné výrobné suroviny (železná ruda, meď, drevo).<sup>1</sup>

Napriek všetkému, najväčšou brzdou rozvoja priemyslu bola zastaralá cechová a remeselnícka výroba. Živnostenský zákon z roku 1859 pretváral cechy na spoločenstvá, ktoré mali byť stavovskými organizáciami remeselníkov a obchodníkov. Aj napriek tomuto zákonu podstata cechov pretrvala až do roku 1874.

V Liptovskom Mikuláši ako náhrada cechov vzniklo remeselnícke spoločenstvo. Na čele liptovskomikulášskych garbiarov stáli Slováci Andrej Pálka (1832 - 1854), Jozef Kováč (1855 - 1863), Ján Ballo (1864 - 1871) a Adam Volko (1872 - 1874).<sup>2</sup> V roku 1860 pôsobilo v Liptovskom Mikuláši okolo 100 remeselníkov, v Partizánskej Lupči (vtedy Nemecká Lupča) 90 a v Ružomberku 37 remeselníkov spracujúcich kožu.<sup>3</sup> Kožiarski výrobcovia zostali na úrovni remeselníkov, no nepracovali jednotlivo, ale priberali medzi seba nových robotníkov z dôvodu nedostatku strojov. Remeselníci, obmedzení cechovými predpismi, neznali podnikania, neinvestovali do rozvoja výroby. V 60 - tých rokoch niektorí remeselníci spojili svoje dielne do väčších podnikov so spoločným kapitálom. Na príbuzenskom základe v roku 1873 došlo k spojeniu dvoch dielní Jozefa Kováča a Andreja Stodolu. Spojenectvom získali obaja. Garbiarska továreň Kováč a Stodola sa tak stala najväčšou v Liptove.<sup>4</sup> Spájaním a zamestnávaním viacerých zamestnancov postupne cechy zanikli.

Rakúsko - maďarským vyrovnaním v roku 1867 došlo k posilneniu hospodárstva Uhorska. Začal rast priemyselnej výroby, rozvíjal sa vnútorný a zahraničný trh. Uhorská vláda v snahe pozdvihnúť hospodársky potenciál krajiny prijala viaceré zákony podporujúce priemyselňovanie.<sup>5</sup> Slovensko sa stalo strategicky dôležité pre celé Uhorsko, vďaka svojmu prírodnému bohatstvu, ktoré je základom úspechu a cieľa industrializácie. Podľa hlavného tajomníka Obchodnej a živnostenskej komory ČSR v Banskej Bystrici D. E. Dienesa na Slovensku existovala priemyselná tradícia, pretože v malých mestách bol dobre rozvinutý priemysel zaoberajúci sa výrobou textilných, kovových, drevených a kožených výrobkov, ktoré opanovali celé teritórium Uhorska.<sup>6</sup>

V 70 - tých rokoch 19. storočia prechádzala poväčšine ručná výroba na stroje. Na pohon strojov sa spočiatku používala voda. Neskôr boli zavedené parné stroje, používali sa nové chemikálie. Dubovú kôru, dôležitú pri výrobe koží, vytlačil tanín.

Ďalšou významnou oblasťou, ktorá podporovala rozvoj hospodárstva, bola doprava. Pre drevársky priemysel bolo pltníctvo a voda Váhu významnou dopravnou tepnou do roku 1870. Liptovské lesy a pily dodávali dostatok stavebného, stolárskeho a úžitkového dreva. Okrem dreva, na pltiach smerujúcich na juh, sa prepravovali aj iné výrobky. V Liptovskom Hrádku a vo Vrbici boli pte z Čierneho a Bieleho Váhu zbierané vo väčšie celky, ktoré potom pokračovali na ceste do Komárna a Pešti. Pltničenie však vytlačil nový druh dopravy - železnica. Samotný rast priemyslu a obchodu si vynútil rýchlejšiu a spoľahlivejšiu dopravu. V Liptove vznikla železničná doprava v čase stavby Košicko - bohumínskej železnice. Už v roku 1869 prišli na Liptov belgickí inžinieri, aby navrhli najvhodnejšiu trasu pre železničnú trať. V úseku Kráľová Lehota - Važec boli pripravené tri návrhy trate: 1. smer Hybica, Kriváň, Štrbské Pleso, 2. údolie rieky Biely Váh, 3. údolie rieky Čierny Váh. Z viacerých známych dôvodov bola vybraná práve dnešná trasa údolím Bieleho Váhu. 7. decembra 1871 po prvýkrát prehrmel vlak na trati Liptovský Hrádok - Poprad.<sup>7</sup>

Hoci priemysel v Liptove zaznamenal v druhej polovici 19. storočia nebyvalý rast, určujúcim v hospodárskom živote zostávalo poľnohospodárstvo. Boli to predovšetkým role a lúky v extravilánoch obcí a miest Liptova, na ktorých pracovalo okolo 80% všetkého obyvateľstva. Rôznil sa počet gazdov na jedno hospodárstvo medzi hornou a dolnou časťou Liptova. Kým v dolnej časti prevládali bývalé zemianske veľkostatky, v hornej časti to boli sedliacke usadlosti zväčša nepresahujúce 20 hektárov poľnohospodárskej pôdy. Posledný výskyt cholerovej epidémie v rokoch 1866 - 1873 znamenal obrovské straty hlavne u dedinského obyvateľstva. Úroda obilia nedosiahla ani polovicu normálnych výnosov. Trhy s dobytkom boli zakázané. Studené letá a ničivé požiare dovršovali dielo skazy.<sup>8</sup> Nízka produktivita a podpriemerné výnosy dedinského poľnohospodárstva udržiavali väčšinu obyvateľstva v biede. V hospodárskych správach z týchto rokov sa dookola opakuje požiadavka na vládu o nové živnosti pre ľudí a žiadosti o zníženie daní, ktoré boli prívysoke, úplne nezohľadňujúce nepriaznivé pôdno - klimatické podmienky a úrodnosť pôdy.<sup>9</sup>

V snahe zabezpečiť obživu vlastnej rodiny odchádzali muži na sezónne práce na Dolnú zem. Najčastejšie to boli murárske práce spojené s výstavbou Budapešti. Každoročne sa tak na múračkách vystriedali viaceré partie liptovských murárov z Pribyliny, Vavrišova, Liptovskej Kokavy, Jamníka, Hýb, Východnej... No okrem biedy majetkovej prejavovala sa väčšinou v dedinskom prostredí aj bieda duchovná. Podľa súčasníka z druhej polovice 19. storočia príčinou všetkého zla v Liptove boli:

1. Pasenie dobytku (na základe kráľovského nariadenia obec mala mať obecného pastiera, ale horný Liptov mal výnimku. To spôsobilo nechodenie detí do škôl a kostola. Pasenie označil za diabolskú školu, ktorá učila zaháľke, surovosti a nemravnosti).

2. Priadky (robili sa tam nemravnosti).

3. Rozdrobenosť a rozkúskovanosť pozemkov.

4. Všetko, čo prinášalo zisk, bolo v rukách židov (krčmy, jatky, sklepy, kupectvo, priemysel).

5. Nechodenie detí do škôl.<sup>10</sup>

Neodmysliteľnou podmienkou rozvoja hospodárstva sú banky. Už od 40 - tich rokov vznikali peňažné spolky, vzájomné pokladnice či sporiteľnice na finančnú výpomoc v čase núdze. Majetok sporiteľníc však nedovoľoval úverovanie nových ekonomických aktivít podnikateľov. Na slovenskom trhu chýbali silné úverové ústavy so slovenským kapitálom. V snahe vytlačiť maďarský, nemecký a židovský kapitál, liptovskí podnikatelia zozbierali potrebný kapitál a v roku 1879 v Ružomberku založili prvý väčší úverný ústav, tzv. Účastinársky úverový spolok. Jeho cieľom bolo " ...jednak povzbudenie k sporivosti, jednak zveľaďovanie hospodárstva, priemyslu a obchodu poskytovaním hotového groša na úver." Ústav začínal s 15 000 zlatými korunami. Na začiatku si nechcel nikto kúpiť účastiny. Za tri roky však narástol majetok dvakrát. Ďalší rast majetku bol nasledovný:

1880 - 125 514 zlatých korún

1889 - 503 313 zlatých korún

1899 - 1 686 457 zlatých korún

V roku 1899 boli vydané nové účastiny, čím sa znovu znásobil majetok ústavu.<sup>11</sup>

Na konci osemdesiatych rokov vznikol v poradí druhý slovenský úverový ústav v Liptove. Bola ním Priemyselná banka v Ružomberku. Ročný obrat banky v priebehu troch rokov existencie predstavoval 3 012 928 zlatých korún.<sup>12</sup>

Zrejme na podnet Priemyselného spolku v roku 1894 vznikla aj v Liptovskom Mikuláši Priemyselná banka. Na začiatku svojej činnosti banka pracovala s 1600 podielmi po 40 zlatých korún. Hlavným direktorom banky sa stal Juraj Lacko, podpredsedom dr. Jozef Holéczy a poddirektorom Juraj Kostolný.<sup>13</sup> Táto banka nepresiahla svoj lokálny rámec.

Z menších slovenských ústavov ešte vynikla Liptovsko - nemecká sporiteľnica v Partizánskej Ľupči, ktorej majetok v roku 1892 dosiahol 28 037 zlatých korún. U všetkých spomínaných ústavov prevažoval slovenský kapitál.

Záverom je možné konštatovať, že práve hospodársky vývoj v minulosti je určujúci v súčasnom stave ekonomického potenciálu regiónu. Tradície, predovšetkým priemyslu, vytvorili pevné hospodárske väzby a tým aj relatívne stabilnú ekonomiku Liptova.

#### Poznámky:

1. Už v roku 1792 bola postavená vysoká pec na spracovanie železnej rudy v Liptovskej Maši, ktorá prevádzku ukončila v roku 1873 v dôsledku zastavenia baníckej činnosti v Bockej doline. V Červenom kúte, Malužinej a Liptovskom Petre sa vyrábali kované železné kince. V Malužinej továreň na výrobu tabuľového skla, ktorá sa neskôr pretransformovala na drevársku fabriku vyrábajúcu obrazové rámy.
2. ŠOKA Liptovský Mikuláš, f. ZCP, č. 79.
3. Tamže.
4. Obzor 1873, r.11, č.22, s.176.
5. Napr. od roku 1896 poskytovala uhorská vláda 100 miliónov zlatých korún na subvencie do rozvoja priemyslu.
6. Trh československý. Obchodná a živnostenská komora, Praha.
7. DURAN, M.: Z histórie horného Liptova. In. Liptovský Hrádok, Stredoslovenské vydavateľstvo, Martin 1961.
8. Slovenské listy, 1899, r.2, č. 12, s.6 Zničené obce 1875 Liptovský Peter, 1875 časť Pribyliny, 1879 Liptovská Kokava...
9. Národný hlásnik, 1874, r. 7, č.5. s.3.
10. Cyril a Metod, 1859, r.10, č. 2, s. 13 - 16.
11. Kalendár Slovenskej banky 1920, s. 56.
12. Tamže.
13. Slovenské listy, 1898, r.1, č.23, s.3.

#### SUMMARY

#### TO THE ECONOMY OF THE LIPTOV REGION IN THE SECOND HALF OF THE 19th CENTURY

The paper deals with the economic relations in the recent history of the Liptov region (Central Slovakia). It concerns the development of industry, transport, banking and agriculture.

# ALBERT MAMATEY - ZABUDNUTÝ SLOVENSKÝ

## POLITIK

Miloš Štilla

*Katedra histórie, Fakulta humanitných vied, Banská Bystrica*

Slovenská historiografia má stále veľa podlžností voči mnohým vynikajúcim slovenským osobnostiam. Jedným z nich je **Albert M a m a t e y**, znievsky rodák, politik, publicista, predseda Slovenskej ligy v USA - najväčšej organizácie Slovákov na pôde USA, otec myšlienky federatívneho usporiadania nádejného štátu Čechov a Slovákov, spolutvorca Clevelandskej dohody a jej hlavný signatár a signatár Pittsburskej dohody, prvý konzul - Slovak v Spojených štátoch amerických.

Narodil sa 11.4.1870 v Kláštore pod Znievom. Do obecných škôl chodil v Kláštore pod Znievom (ďalej Zniev) a "mešťianku" absolvoval v Martine.<sup>1</sup> Chcel všemožne študovať strojného inžiniera, ale sociálne pomery rodiny mu to nedovolili, preto odchádza učiť sa remeslo. Vyučil sa za strojníka. Pretože naše mestečká a mestá nemali dost' priemyselnej základne, kde by strojárstvo dalo možnosť uplatniť sa nadaným špecialistom, odchádza do Pešti, kde sa zamestnal v známej Ganzovej továrni.<sup>2</sup>

Po pracovnej dobe sa začal zapájať do spolkového činnosti v Slovenskom robotníckom spolku a v Slovenskom spevokole.<sup>3</sup> Po nociach súkromne študuje strojníc-ky odbor. Jeho talent získal mnohých obdivovateľov, lebo svoje teoretické vedomosti ihneď aplikoval do praxe. Žiaľ, ani v Pešti nenašiel dostatočnú pôdu pre uplatnenie svojich ambícií, preto roku 1893 odchádza do USA.<sup>4</sup>

Amerika mu nebola cudzia, lebo už počas pobytu v Pešti sa s americko-slovenským životom zoznámil zo slovenských novín a časopisov, ktoré vychádzali v USA a boli k dispozícii v slovenských spolkoch v Pešti. Vycítil, že na americkej pôde je aktívny, moderný život slovenských prisťahovalcov a to práve vyhovovalo jeho mentalite. Mladý Albert Mamatey už v týchto rokoch bol zapálený aj za politickú a spoločenskú činnosť, preto dlho neuvažoval a odišiel do USA.

Do USA prišiel v čase, keď hospodárska situácia USA bola kritická a počty nezamestnaných rástli. Aj napriek tomu našiel zamestnanie vo svetoznámej továrni Westinghouse v Pittsburgu.<sup>5</sup>

V tomto závode pracoval mnoho rokov a získal si tu svojou iniciatívou a poctivou prácou významné postavenie. Fabrika mu dala perspektívu a možnosť uplatniť svoje vedomosti a ambície zo strojníckeho odboru. Už roku 1907 dostáva Albert Mamatey miesto inštruktora v Carnegiho technike v Pittsburgu. Pod jeho dozorom

boli všetky dielne Carnegiho techniky, v tých časoch jednej z najväčších a najpopulárnejších škôl na svete.<sup>6</sup>

Albert Mamatey nezabúdala ani na slovenský politický a spoločenský život. Ihneď od svojho príchodu do USA sa stal členom Národného slovenského spolku a vďaka svojej húževnatosti, organizačným schopnostiam a dobrým morálnym kvalitám sa v spolku dostáva do popredia, až nakoniec bol zvolený za jeho predsedu. V časoch najkritickejších sa dokonca stáva i predsedom celonárodnej organizácie Slovákov v USA - Slovenskej ligy. Táto významná funkcia Slováka na americkej pôde vzbudila veľkú pozornosť a záujem o Mamateyovu osobnosť nielen medzi Slovákami v USA, ale aj na oficiálnych miestach Spojených štátov.<sup>7</sup>

Albert Mamatey okrem politickej a spolkového činnosti bol aktívny aj literárne, publicisticky. Veľmi rýchle sa naučil anglicky a v americko-slovenských novinách začal uverejňovať Školu reči anglickej, jednu z najdokonalejších slovenských učebníc v anglickej reči. Neskôr svojím vlastným nákladom vydával Školu reči anglickej v podobe mesačníka. Medzi slovenskými prisťahovalcami vykonala cennú službu. Okrem toho vydal Tlumača a napísal veľké množstvo článkov do kalendárov a časopisov i novín. Písal aj o politických a medzinárodných otázkach. Vydal aj niekoľko brožúr o národnostných otázkach Rakúsko-Uhorska, i po vzniku ČSR. Jeho doménou však boli otázky života Slovákov v USA. Túto otázku teoreticky prepracovával viackrát a potom publikoval v Zborníku Národného slovenského spolku pod názvami: "O pokroku Slovákov v Amerike", "Dejiny Národného slovenského spolku", "O budúcnosti Slovákov v Amerike" atď.

Pre slovenské dejiny je však Albert Mamatey výnimočnou postavou ako p o l i t i k a predseda Slovenskej ligy.

V Európe sa koncom 60. rokov končilo obdobie buržoázných revolúcií a kapitalistických spoločenských premien. Anglicko a Francúzsko boli po revolúcii 1848-1849 najvyspelejšími kapitalistickými krajinami Európy. Francúzsko bolo ešte naviac jednonárodným štátom, zatiaľ čo v ďalších štátoch Európy sa národnostná otázka i ďalej stala kľúčovým problémom. Týkalo sa to aj habsburskej ríše.

Oživenie národných emancipačných hnutí v 60. rokoch 19. storočia zasiahlo aj Habsburgovcov, ktorí po porážke Pruskom roku 1866 prestali byť najsilnejšou mocnosťou strednej Európy. To prišlo vhod uhorskému snemu, aby čo najrýchlejšie presadil konštituovanie Rakúsko-Uhorska formou vyrovnania, ktoré sa stalo skutkom roku 1867.

Rakúsko-maďarské vyrovnanie pre formovanie slovenského novodobého národa znamenalo útlm, stagnáciu v aktivite slovenského národného hnutia. Riešenie národnostnej otázky v Uhorsku sa odsúvalo. Slováci sa tak stali najutlačenejším národom a vyhliadky na riešenie národných, hospodárskych, školských a kultúrnych potrieb ostali v nedohľadne.

Táto situácia ovplyvnila aj proces vyst'ahovalectva slovenského obyvateľstva do maďarsko-slovenských oblastí Uhorska, do Predlitavska a do zámoria, najmä do USA.



Slováci sa z vlastného etnického územia sťahovali zo všetkých národov Európy relatívne najviac. Donútil ich k tomu politický i hospodársky útlak. Vysťahovalectvo do USA tvorí najsmutnejšiu kapitolu našich národných dejín. Malo také rozmery, že spomedzi národov Európy sa im vyrovnali len Íri.<sup>8</sup> Masové vysťahovalectvo Slovákov do USA sa začína v druhej polovici 19. storočia. V rokoch 1870-1900 sa do USA vystaňovalo 183 tisíc Slovákov.<sup>9</sup> Medzi nimi bol aj Albert Mamatey, ktorý roku 1893 opúšťa rodný Zniev a usadzuje sa v Pittsburgu.<sup>10</sup>

Už v roku 1904 aktívne vstupuje na politickú dráhu. S ďalšími Slovákami pripravuje pamätný spis pri návšteve A. Apponyiho a organizuje jeho masové rozširovanie, aby sa celá slovenská a česká komunita i ďalší prisťahovalci z Európy dozvedeli o žalostnom postavení slovenského národa v Uhorsku. Okrem toho vystupuje na zhromaždeniach, aby vysvetľoval, navrhoval riešenie slovenskej otázky v Uhorsku.

Návšteva grófa Alberta Apponyiho v USA na čele vládnej delegácie z príležitosti Svetovej výstavy v St. Luis využili americkí Slováci a vypracovali "Memorandum o krivdách páchaných na Slovákoch".<sup>11</sup> V Memorande sa v mene slovenských amerických spolkov A. Apponyimu m.i. napísalo: "Do tých čias, kým prenasledovania našich krvných bratov neprestane, my, americkí občania - Slováci, za povinnosť si budeme pokladať, aby sme ešte podrobnejšie predniesli svetu klamy, páchané pod plachietkou maďarskej vlády."<sup>12</sup>

Toto stanovisko bolo koncipované poznaním, že zápas Slovákov pod Tatrami proti krajne šovinistickému a nedemokratickému politickému kurzu maďarskej vlády pokračoval na viacerých frontoch. Súdne procesy proti slovenským poslancom, novinárom, ako aj prostým voličom udržiavali na Slovensku napätú situáciu, strach, beznádej. Medzi americkými Slovákami tieto správy posilňovali solidaritu s trpiacim a bojujúcim Slovenskom a urýchlili aj organizačné zjednotenie slovenských vysťahovalcov. Dňa 4. apríla 1907 sa i pričinením Antona Bielka pod vedením Alberta Mamateya ustanovil v Pittsburgu za pomoci Štefana Furdeka, P.V. Rovnianka, J. Hušku a ďalších prípravný výbor na založenie strechovej organizácie všetkých slovenských vysťahovalcov v USA, ktorej cieľom malo byť jednak riadiť politický a kultúrny život Slovákov v Amerike, jednak podporovať národné emancipačné hnutie v starej vlasti. Preto 26. 5. 1907 v Clevelande na sedem tisícovom zhromaždení Slovákov založili **Slovenskú ligu**.<sup>13</sup> Jej predsedom sa stal **Albert Mamatey**.

Slovenská liga zohrala pri riešení slovenskej otázky v Rakúsko-Uhorsku mimoriadne dôležitú úlohu. V tejto súvislosti si musíme uvedomiť, že významná úloha amerických Slovákov v politickom boji svojich rodákov v starej vlasti vyplývala aj z toho, že Slováci v USA spoznali a pochopili zmysel a význam skutočnej demokracie, čo u nich rýchle vytváralo vysoké uvedomenie národnej samobytnosti a samostatnosti svojho národa v Rakúsko-Uhorsku. "Vďaka tomu sa americkí Slováci skôr dokonštituovali na moderný národ než Slováci v Uhorsku".<sup>14</sup>

V prvom decéni 20. storočia bolo v USA úradne registrovaných viac ako 620 tisíc Slovákov. To znamená, že jedna štvrtina Slovákov žila v USA. Preto je len prirodzené, že americkí Slováci jednoznačne pochopili, že osud svojho národa

musia vziať na svoje plecia, pretože Slováci v Uhorsku nemali žiadnu možnosť politicky aktívne riešiť svoje národné a štátoprávne otázky, keďže totálna nesloboda a brachiálna moc eliminovali akúkoľvek politickú činnosť slovenských predstaviteľov.

Situácia na Slovensku bola taká kritická, že podľa amerického časopisu "len zapievať slovenskú pieseň pri poháriku je vlastizradným prečinom ...", preto snahou amerických Slovákov je, že "Slováci sa budú snažiť dostať sa von spod koruny svätoštefanskej ..."<sup>15</sup>

Albert Mamatey ako predseda Slovenskej ligy neustále nastoľuje otázku riešenia slovenského problému v Uhorsku. V radoch amerických Slovákov sú však rozdielne názory, ktoré vyplývajú zo štruktúry členov Slovenskej ligy, napr. konfesionálne, politické, najmä však otázky chápania štátoprávneho začlenenia Slovenska.<sup>16</sup> Jedna skupina (najmä newyorská) chce otázku riešiť radikálne a akcentuje samostatnosť Slovákov v rámci čechoslovakistického chápania. Druhá (pittsburská) sa snaží nastoľovať rôzne alternatívy a neurýchľovať proces, kým sa situácia nevykryštalizuje a kým Česi nepovedia zásadné stanovisko. (Mamatey)

Radikálne krídlo v rámci Slovenskej ligy už 15. 4. 1914 uverejňuje článok pod názvom "Chceme autonómiu", odvolávajúc sa v ňom na historický fakt, že Maďari si rakúsko-maďarským vyrovnaním vyšliapali cestu k odtrhnutiu od Rakúska, tak aj Slováci by mali mať to isté právo.<sup>17</sup>

Článok vyšiel práve v čase, keď do USA prišiel gróf Mihaly Károlyi, ktorého poslaním bolo presvedčiť amerických Slovákov a demokratické kruhy USA, aby súhlasili s myšlienkou nezávislosti Uhorska, do ktorého budú patriť aj Slováci.

Príchod grófa M. Károlyiho do USA 2. 4. 1914 po jeho turné Európou, musel vyburcovať amerických Slovákov, aby tak, ako pri návšteve Alberta Apponyiho aj teraz zaujali rozhodné stanovisko.

V tom čase na pôde USA žilo vyše 700 tisíc Slovákov, ktorí boli organizovaní v rôznych politických, náboženských a kultúrnych spolkoch, mali svoje časopisy, noviny, knižné vydavateľstvá a dobré spojenie so svojimi krajanmi pod Tatrami. Podrobne boli informovaní o situácii Slovákov v Uhorsku a chápali, že práve oni musia prevziať politickú zodpovednosť za ďalší osud svojich krajanov. "Demokratický režim USA ich formoval a preto rástlo aj ich národné povedomie. Stali sa radikálnymi voči Uhorsku."<sup>18</sup>

Preto Albert Mamatey zvolal v mene Slovenskej ligy na 27. 3. 1914 poradu, ktorej sa zúčastnilo 250 delegátov Slovákov, aby prerokovali postoj a prijali návrhy o ďalšom vývoji v monarchii. Na porade jednoznačne odmietli návrhy M. Károlyiho o samostatnosti Uhorska, ako aj sľubovaných ústupkov voči Slovákom. Je pravdou, že na porade sa diskutovalo aj o možnosti federácie Rakúsko-Uhorska, čo vo svojom vystúpení naznačil práve Albert Mamatey, ktorý hľadal viaceré alternatívy štátoprávneho usporiadania, buď v rámci Rakúsko-Uhorska alebo len Uhorska.

Maďarská komunita v USA aj po odchode M. Károlyiho sa nevzdala myšlienky samostatného Uhorska, robila všetko, aby sústavne infikovala amerických Slovákov prijať túto myšlienku. Navrhli zvoliť debatu o otázke "samostatnej Maďarie".

Debata sa uskutočnila 24. 5. 1914 v New Yorku. Práve táto debata ukázala, že s Maďarmi už niet o čom diskutovať, že nadišiel čas rozísť sa s nimi a budovať platformu spolupráce s Čechmi, čo nakoniec pochopil aj sám Albert Mamatey.<sup>19</sup>

Budovať platformu československej spolupráce a politickej jednoty s Čechmi nebolo jednoduché. Medzi americkými Slováckmi, najmä na pôde Slovenskej ligy sa táto otázka postupne kryštalizovala a dostávala sa do posledného štádia. Medzi skupinou Milana Gettingena a jeho stúpcov a na druhej strane medzi stúpcami Alberta Mamateya sa konečne podarilo nájsť spoločnú reč, čo dokazuje bohatá korešpondencia. Aj na strane českých predstaviteľov došlo k podstatnému zlomu, keď od nevyjasnenosti v otázke česko-slovenskej spolupráce, ktorú dlho neuprednostňovali a vyčkávali na vývin medzinárodnej situácie, až neskôr došlo k výraznému stanovisku, že jedine spolupráca so Slováckmi je jediným východiskom pre tvorbu politických koncepcií. To znamenalo, že myšlienka česko-slovenskej jednoty dostávala prioritu.

V tejto situácii Albert Mamatey zvoláva do Pittsburgu na 26. 4. 1914 protestné zhromaždenie amerických Slováckov, aby prerokovali a prijali text "Memoranda o krivdách a požiadavkách slovenských" ako protest proti uhorským utlačovateľom Slováckov. Text pod vedením Alberta Mamateya skoncipoval Ivan Daxner ako tajomník Slovenskej ligy. Memorandový výbor tvorili: Albert Mamatey, Ivan Daxner, V. Belohlávek, P. Jamárik, J. Kulamer, A. Tholt-Vel'koštiavnický, J. Bielik, J. Kadlečík.<sup>20</sup>

Memorandum bolo skoro identické s Memorandom slovenského národa z roku 1861 a doplnené ďalšími požiadavkami všeobecného volebného práva, slobodou tlače a zhromažďovania, ale najmä požiadavkou slovenského Okolia. Žiaľ, v tomto Memorande sa nespomínala myšlienka česko-slovenskej vzájomnosti, čo newyorské krídlo Slovenskej ligy vytýkalo, že autori Memoranda nepostrehli súvislosti s práve uskutočneným atentátom v Sarajeve a s možnosťou blížiacej sa prvej svetovej vojny.<sup>21</sup>

Prepracovať a doplniť Memorandum v novovznikutej situácii bolo nevyhnutnosťou. Preto Slovenská liga z podnetu Alberta Mamateya zvolala na 10. 9. 1914 poradu, aby sa definitívne upravil text, v ktorom sa už nežiadala ani autonómia v Uhorsku pre Slováckov, ani federácia monarchie, ale "úplná rovnoprávnosť ... úplná samospráva a voľnosť sebaurčovania tak na politickom, ako aj kultúrnom a hospodárskom poli".<sup>22</sup>

Na tejto porade, ktorá mala charakter kongresu Slovenskej ligy, sa diskutovalo aj o česko-slovenskej jednote ako o východisku pri koncipovaní politických otázok spolupráce s Čechmi.

Text Memoranda uverejnili všetky slovenské noviny v USA. Publikovaný bol aj v samostatných brožúrkach v slovenčine, angličtine, ruštine, nemčine a maďarčine. Memorandum musíme hodnotiť ako prvý dokument amerických Slováckov, ktorý vyjadroval myšlienku boja za slobodu slovenského národa a položil základy koncepcie zápasu Slovenskej ligy za spoločný štát Čechov a Slováckov.

Albert Mamatey 28. 12. 1914 píše list Kongresovému výboru česko-slovenských kolónií v Paríži, v ktorom zdôrazňuje, že americkí Slováci žiadajú samosprávu pre Slovensko nie ako osobitný samostatný štát, ale ako spoločný štát s Čechmi.

Riešenie slovenskej otázky pred prvou svetovou vojnou v rámci aktivít amerických Slováckov na pôde Slovenskej ligy nebolo jednoduché. Rôznorodosť názorov jednotlivých skupín Slováckov v mestách USA (Chicago, Cleveland, New York, Pittsburg) spôsobilo diferencovaný prístup. Navrhovali sa zatiaľ tieto možné riešenia: široká autonómia v rámci nového Uhorska, federalizácia monarchie, pripojenie Slovenska k Rusku, spojenie Slovenska s poľským štátom, ktorý sa mal práve utvoriť. Dokonca socialisti v USA mali myšlienku o európskej, resp. svetovej federácii národov.<sup>24</sup>

Tieto názory mali jednu spoločnú štátoprávnu požiadavku: národnú územnú osobitosť. Americkí Slováci o týchto alternatívach nemali zo strany Čechov s kým diskutovať, pretože Slováci mali svoju vrcholnú organizáciu Slovenskú ligu už od roku 1907, Česi ešte v zime 1914-1915 nemali obdobnú organizáciu. Až prvá konferencia Českého národného združenia v Clevelande 13.-14. 3. 1915 sa prvýkrát vyslovila o "sympatiách oslobodeneckým snahám národa slovenského" a žiada pobočky, aby udržiavali styky s bratmi Slováckmi.<sup>25</sup> Na tejto konferencii sa americkí Česi dozvedeli, že "americkí Slováci už pred 1. svetovou vojnou sa začali aktivizovať a zasahovať do politického, hospodárskeho a kultúrneho života na Slovensku a že sa zapojili do protiuhorskeho národnooslobodzovacieho boja".<sup>26</sup>

Americkí Slováci prví hlásali požiadavku rozbitia Rakúsko-Uhorskej monarchie, kým české organizácie v USA pred 1. svetovou vojnou slovenskú otázku vo svojom programe nemali. Česi vychádzali s návrhom vytvoriť svoj vlastný český štát, zdôvodňujúc to, "z historického právneho princípu, ale požiadavku česko-slovenského štátneho zjednotenia nevytýčili".<sup>27</sup>

Napriek tomu už Albert Mamatey vo svojom článku v česko-americkom časopise Svornost z roku 1914 píše: "...Dľa mojej mienky najlepšie by bolo pre nás Slováckov v spojení s bratmi Čechmi pracovať na tom, že by po tejto vojne utvorené boli nejaké Spojené Štáty Česko-Slovanské, ktoré by pozostávali z Čiech, Moravy, Sliezska a Slovenska. Všetky tieto kraje spolu by tvorili jeden štátny celok (najlepšie by bolo - rozumie sa - keby to bola republika ...každý by mal svoju samosprávu, jakú majú ku príkladu tu v Amerike štáty spojené v Únii americkej. Spolu tvorili by sme s Čechmi jeden štátny **federatívny celok** (podč. autorom), ale okrem toho mali by sme svoju samosprávu, do ktorej by nám bratia Česi sa nesmeli miešať, práve tak jako štát Illinois, alebo Pensylvánia nemôže a nesmie sa miešať do vnútorných vecí, ktoré sa týkajú štátu New York, alebo štátu Massachusetts atď".<sup>28</sup> Tento článok dokazuje, že Albert Mamatey prvý vyslovil myšlienku federatívneho usporiadania budúceho česko-slovenského štátu.

Albert Mamatey už dávno pred Clevelandskou dohodou (1915) publicisticky viackrát v úvahách objasňoval svoje názory na riešenie slovenskej otázky. Písal o individualite slovenského národa, o samospráve Slováckov, ich samostatnosti, objasňoval pojmy rasa, národ, národnosť, o možnostiach spoločne riešiť otázky česko-slovenskej jednoty, resp. česko-slovenskej štátnosti, vyzýval Čechov, aby

pochopili Slovákov ako svojbytný národ, atď. Pritom bol veľmi obozretný, aby nikdy a nikde nezabudol akceptovať základnú požiadavku - samostatnosť slovenského národa.

Táto teoretická príprava konferencie v Clevelande, ktorá sa začala 22. 10. 1915, dávala predpoklady úspešnej dohody medzi americkými Slovákami a Čechmi. Konferencii predsedal sám Albert Mamatey. Slovenských delegátov bolo 12, z českej strany štyria, všetci z Českého národného združenia ako vrcholnej organizácie amerických Čechov.<sup>29</sup>

Rokovanie na konferencii v Clevelande sa nieslo v duchu priateľstva a ústretovosti. Slovenská liga, osobitne Albert Mamatey i Ivan Daxner ako tajomník Slovenskej ligy po prekonaní niekdajších svojich postojov a názorov, keď uvažovali o federalizovanom Uhorsku, na clevelandskú konferenciu prichádzali už s jasným stanoviskom.

Česká strana mala o to zložitejšiu situáciu, že České národné združenie ako vrcholná organizácia amerických Čechov vznikla až na prelome rokov 1914-1915 a dovtedy ešte nemali jasno v otázke spolupráce so Slovákami.

Do Clevelandu 22. 10. 1915 však už prišli pripravení a rozhodnutí uzavrieť dohodu, ktorá vošla do dejín ako **CLEVELANDSKÁ DOHODA**.

Jej text pripravil Albert Mamatey s Ivanom Daxnerom a niektorými predstaviteľmi amerických Čechov, najmä s Jozefom Tvrzickým, ktorý "vraj" podľa českých prameňov bol hlavným osnovatelom dohody. Rozhodujúce je to, že Clevelandská dohoda bola prijatá jednomyselne. Jej text je nasledujúci:

1. Samostatnosť historických zemí a Slovenska. 2. Spojenie českého a slovenského národa vo federatívnom zväzku štátov s úplnou národnou autonómiou Slovenska, s vlastným snemom, s vlastnou štátnou správou, úplnou kultúrnou slobodou, teda aj s plným právom užívania jazyka slovenského, vlastnou správou finančnou a politickou, so štátnym jazykom slovenským. 3. Volebné právo : všeobecné, tajné a priame. 4. Forma vlády: personálna únia s demokratickým zriadením štátu, podobne ako v Anglicku. 5. Tieto body tvoria základ obapolnej dohody a môžu byť doplnené, zmenené len na základe dorozumenia sa oboch stránok. České národné združenie si podržuje právo prípadnej zmeny a to samé právo má aj Slovenská liga. Cleveland, O., 22. októbra 1915.

Za Slovenskú ligu tento dokument podpísali : Albert Mamatey, Ivan Daxner, dr. Štefan Osuský, Ivan Bielek a ďalší. Za českú stranu : Emanuel Voska ako predseda Českého národného združenia, ako aj ďalší. Táto prvá oficiálna dohoda medzi vrcholnými organizáciami Čechov a Slovákov v USA zakotvila **federatívnu** úpravu štátoprávnych vzťahov oboch národov, na čom rigorózne trval Albert Mamatey.

Text tejto dohody odsúhlasil sám T.G. Masaryk prostredníctvom Emanuela Vosku, ktorý bol s ním v telegrafickom kontakte. Prof. Masaryk mal už u amerických Slovákov veľkú autoritu, čo dokumentuje aj pozdravný telegram Alberta Mamateya Masarykovi, keď ho Slovanský ústav londýnskej univerzity menoval za profesora. V telegrame Albert Mamatey pripomenul , aby "v prednáškach nezabu-

dol na Slovákov, bojujúcich v bratskej zhode s Čechmi za svoju slobodu a národnú samostatnosť".<sup>31</sup>

Clevelandská dohoda bola víťazstvom Slovenskej ligy a osobne Alberta Mamateya, ktorý trval na federácii. Lenže o niekoľko mesiacov Clevelandskú dohodu ani Masaryk ani Beneš neakceptovali, čo dokazuje aj Benešovo dielo "Světová válka a naše revoluce", kde sa o Clevelandskej dohode vôbec nezmieňuje aj napriek tomu, že vyzdvihuje zásluhy Alberta Mamateya za spoluprácu s Čechmi. Masaryk Clevelandskú dohodu spomína, ale z textácie dohody úmyselne vynechal základnú požiadavku - federáciu. Masarykovi i Benešovi vadilo, že v dohode bol vytýčený program samostatnosti českých krajín a Slovenska a spojenie českého a slovenského národa vo federatívnom zväzku štátov s úplnou národnou autonómiou Slovenska, vlastným snemom, atď.

Treba však pripomenúť, že spočiatku idea spoločného štátu nebola u českých politikov, ale aj v českej verejnosti prijímaná jednoznačne, ako sa o tom nedávno vyjadril český historik Jan Galandauer: "Požiadavka pripojenia Slovenska k českým zemiam ale znamenala, že tu vznikne kvalitatívne iný útvar, než bol púhy český štát. Pripojenie Slovenska radikálne rozširovalo český program a vyvolávalo zložité problémy. Závažnosť problémov, ktoré vyplynuli z takéhoto radikálneho štátoprávneho aktu, ktorý bol síce logickým predpokladom vzniku samostatného štátu a zabezpečenia existencie oboch, tak etnicky blízkych národov, ale bol neorganický vzhľadom k dovtedajšiemu rozdielnemu sociálnemu, politickému a kultúrnemu vývoju, česká spoločnosť nepochopila".<sup>32</sup>

Po Clevelandskej dohode celý slovenský i český zahraničný odboj (Francia, Veľká Británia, Rusko, Švajčiarsko, USA) uverejňuje 15. 11. 1915 tzv. "Manifest zahraničného výboru" podpísaný aj Masarykom, v ktorom jednoznačne sa prehlasuje, že odboj usiluje "o samostatný česko-slovenský štát". Podpísali ho aj Albert Mamatey ako predseda Slovenskej ligy i Ivan Daxner ako jej tajomník.

Týmto politickým aktom sa skončil rok 1915, v ktorom americkí Slováci prekonalí krízu v názoroch a rozhodli sa neakceptovať ponuku uhorskej vlády zotrvať v Uhorsku.

Slovenská liga po Clevelandskej dohode ďalej prebojovala myšlienku česko-slovenskej spolupráce. Svedčí o tom kongres Slovenskej ligy vo februári 1916 v Chicagu, kde sú už aj zástupcovia Českého národného združenia, aby na konferencii novinárov a popredných činiteľov amerických Slovákov a Čechov, ktorú zvolala Slovenská liga v apríli 1916, podporili myšlienku spoločného štátu.

V priebehu vojnových udalostí sa aj v domácom českom odboji **konečne** objavuje v ich politickom programe požiadavka pripojenia k českému štátu. Aj slovenský domáci odboj sa z iniciatívy Vavra Šrobára a viedenskej skupiny okolo Milana Hodžu dostalo uznania českej politike, keď konštatovali, že "vývoj českej oficiálnej politiky a štátoprávnej doktríny sa dostalo do vyhlásenia Českého zväzu z 30. 5. 1917 na otváraní schôdzy ríšskeho parlamentu".<sup>33</sup>

Sám T.G. Masaryk po Ruskej februárovej revolúcii 1917 a potom aj po Veľkej októbrovej revolúcii zmenil svoje postoje a začal presadzovať myšlienku spoločné-

ho národného oslobodenia českého a slovenského národa a s ňou aj myšlienku čechoslovakizmu, ktorá by sa mala stať rozhodujúcou pri konštituovaní česko-slovenského štátu.

Žiaľ, tomuto projektu oponoval osamotený Albert Mamatey s Ivanom Daxnerom. Albert Mamatey nekompromisne odmietal fikciu jednotného československého národa a trval na plnení Clevelandskej dohody.

Treba však podčiarknúť, že Slovenská liga v tejto otázke nebola jednotná. Jej odbočky v New Yorku, Chicagu presadzovali tézu jednotného československého národa, ktorej "dirigentom" bol Milan Getting. V tom ich podporoval aj sám Masaryk a na ich podporu vyslal do USA Jána Jančeka, aby Alberta Mamateya presvedčil o správnosti idey jednotného československého národa. Za týmto účelom zvolali 11. 1. 1918 schôdzu, aby sa utvorila Odbočka Československej národnej rady v Amerike. Organizátori tejto akcie vychádzali aj z výsledkov návštevy Milana Rastislava Štefánika, ktorý USA navštívil v posledných mesiacoch roku 1917, aby presadzoval myšlienku spoločného štátu v zmysle Masarykovej koncepcie a organizoval slovenských a českých dobrovoľníkov ako vojenskú jednotku, ktorá bude bojovať za uskutočnenie porážky Rakúsko-Uhorska. Podarilo sa mu získať dobrovoľníkov i nakloniť väčšinu českých a slovenských predstaviteľov za jednotný česko-slovenský štát v duchu Masarykovej filozofie. V štyroch výpravách dobrovoľníkov väčšinu tvorili Slováci.

Misia M.R. Štefánika v USA ovplyvnila aj ďalšie akcie Slovenskej ligy, pretože americkí Slováci a Česi pochopili, že treba viac spolupracovať s Československou národnou radou v Paríži. Preto ako prvý zvolal Albert Mamatey na 11. 1. 1918 schôdzu ako prípravu na založenie Odbočky Československej národnej rady v USA. Na ten istý účel České národné združenie zvolalo svoj kongres na 9. - 12. 2. 1918, na ktorom sa zúčastnil aj Albert Mamatey s ďalšími členmi ústredia Slovenskej ligy. Na tomto kongrese sa dohodli založiť Odbočku Československej národnej rady v USA, v ktorej bude 8 Slovákov a 8 Čechov.<sup>34</sup>

O dva týždne Albert Mamatey zvoláva Kongres Slovenskej ligy do New Yorku, kde schválili založenie Odbočky, ktorej konštituovanie sa oficiálne uskutočnilo 10. 3. 1918 v Clevelande. Tento historický akt je rozhodujúcim medzníkom prijatia myšlienky česko-slovenského štátu a aktívnejšej spolupráce medzi Slovenskou ligou a Českým národným združením. Aj na tomto kongrese Slovenskej ligy Albert Mamatey vystúpil s požiadavkou akceptovať v spoločnom štáte princípy Clevelandskej dohody, lebo "dohoda táto predsa je smerodajná, lebo vyjadruje zásady, na základe ktorých jedine budú Slováci môcť žiť a pracovať v tom nádejnom Československom štáte".<sup>35</sup>

Kategorický postoj Alberta Mamateya, ktorého uznávali americkí Slováci i doma pod Tatrami, znepokojoval samotného Masaryka. Rozhodol sa preto odcestovať do USA, aby svojou autoritou podporil snahy čechoslovakistov a presadil myšlienku jednotného československého národa a eliminoval myšlienku federácie.

V tom čase už Albert Mamatey bol podpredsedom Československej národnej rady v Paríži. Masaryk to vedel. Do USA pricestoval 30. 5. 1918. Usadil sa v Pitts-

burgu, kde bolo sídlo Slovenskej ligy. Prvý deň rečnil na zhromaždení amerických Čechov a Slovákov. Vo svojom prejave povedal zaujímavé myšlienky. Napr.: "O českú majoritu netreba sa báť. Tá bude v Čechách, na Slovensku bude majorita slovenská... Bude slobodné Česko a bude slobodné Slovensko".<sup>36</sup>

Ako vidieť, už v tomto prejave sa Masaryk vyhol pojmu český národ a slovenský národ, čo signalizovalo negatívny postoj Masaryka k uznaniu Slovákov ako svojbytného a samostatného národa.

Tomuto zhromaždeniu predsedal Albert Mamatey a aj keď si hlboko vážil prof. Masaryka, nebol s jeho prejavom spokojný. Mal dojem, že Masaryk pripravuje na druhý deň 31. 5. 1918 nejaké prekvapenie. V tento deň sa zišla Odbočka Československej národnej rady v USA tiež v Pittsburgu. Už začiatok tejto schôdze bol prekvapením. T.G. Masaryk sa do veľkej sály dostavil prvý, zasadol za predsednícky stôl a čakal na účastníkov porady. Aj túto schôdzu viedol Albert Mamatey, ktorý pána profesora privítal a vysvetlil dôvod schôdze. Masaryka požiadal, aby predniesol svoje úvahy o politickej spolupráci Čechov a Slovákov a o ich budúcnosti. Masaryk vstal a z vrečka vytiahol popísaný papier a začal čítať text, ktorý na prekvapenie účastníkov i samotného Mamateya mal formu **dohody** spolupráce Čechov a Slovákov v oslobodenej vlasti. Túto textáciu Masaryk s nikým nekonzultoval. Sám ju koncipoval, sám predniesol a sám žiadal aj text schváliť.

Väčšina delegátov Slovenskej ligy, najmä však Albert Mamatey, boli prekvapení novou dikciou textu, osobitne novými formuláciami, ktoré podstatne menili filozofiu Clevelandskej dohody. Darmo Albert Mamatey protestoval proti zásadnému nedostatku dohody a to, že bola v nej vypustená kardinálna požiadavka Slovákov - federatívne usporiadanie budúceho česko-slovenského štátu. Profesor Masaryk sa všemožne usiloval presvedčiť stúpencov Alberta Mamateya, tvrdil, že táto dohoda v histórii označovaná ako **Pittsburská dohoda**, vyhovuje súčasnému pomerom, je koncipovaná aj vzhľadom na požiadavky medzinárodného spoločenstva, že Clevelandská dohoda nie je už v niektorých častiach aktuálna a že ostatné otázky vo vzťahu Čechov a Slovákov sa vyriešia v novom spoločnom štáte. Skupina Alberta Mamateya ostala v menšine. Po diskusii text Pittsburskej dohody jendomyseľne schválili a podpísali T.G. Masaryk, Vojta Beneš, Ludovít Fischer, vtedy už ako predseda Českého národného združenia a ďalší členovia českej komunity. Za slovenskú stranu Albert Mamatey, Ján Janček (tajomník Slovenskej lity), Milan Getting, Ignác Gessay a ďalší.

Prečo Masaryk neoblomne trval na predložení textu Pittsburskej dohody? Zásadne mu nevyhovovala požiadavka federácie zakotvená v Clevelandskej dohode, pretože osobne neuznával Slovákov za národ, ale len akúsi vetvu československého národa. Tým Pittsburská dohoda otvára možnosti formulovať ďalšie dokumenty z domáceho i zahraničného odboja v zmysle idey čechoslovakizmu, v zmysle fikcie jednotného československého národa. Preto sa aj do Pittsburskej dohody po kontraverznom vystúpení Alberta Mamateya dostala aspoň formulácia **autonómie** Slovenska.

Pittsburská dohoda je tak veľkým ústupkom amerických Slovákov pred masarykovským čechoslovakizmom, čo sa prejavilo najmä v nasledujúcich rokoch v po-

dobe fikcie jednotného československého národa ako jediného subjektu **unitárneho štátu**.

Ak vychádzame z faktu, že Pittsburskú dohodu podpísal aj Albert Mamatey, musíme pripomenúť, že americkí Slováci okolo Alberta Mamateya uverili argumentom Masaryka a jeho prísľubom riešiť komplexne slovenskú otázku v oslobodenom Česko-Slovensku už legitímnymi poslancami, ale Masarykovým zdôvodnením, že Pittsburská dohoda vychádza z projektov československého zahraničného odboja, ktoré sú koncipované predovšetkým pre potreby zahraničných politikov a diplomatov Dohody, ktorí boli naklonení akceptovať utvorenie Česko-Slovenského štátu, ktorý bude životaschopný.<sup>37</sup>

T.G. Masaryk však v Pittsburgu nebol úprimný. Dokazuje to jeho postoj po návrate z emigrácie, keď vo svojej práci napísal túto ironickú a urážlivú vetu, že "... táto dohoda sa stala pre uspokojenie malej slovenskej frakcie, ktorá snívala o bohvie akej samostatnosti Slovenska ...".<sup>38</sup> Pritom Masaryk zabudol, alebo úmyselne ignoroval skutočnosť, že amerických Slovákov bolo v tom čase vyše 650 tisíc a že práve táto slovenská komunita v USA mala právo politicky rozhodovať o osude svojho národa pod Tatrami.

Uprednostňovanie Pittsburskej dohody pred Clevelandskou dohodou samotným Masarykom vyplývalo aj z jeho ješitnosti, pretože na Clevelandskej dohode chýbal jeho podpis, aj keď s jej textom telegraficky súhlasil. Preto na dlhé desaťročia, prakticky dodnes bola Clevelandská dohoda daná ad acta a stihol ju osud zabudnutia ako historického a významného politického dokumentu. Využívala sa a aj v súčasnosti presadzuje Pittsburská dohoda, ktorá vzala slovenskému národu možnosť budovať si od vzniku ČSR svoju štátnosť v rámci federatívneho usporiadania česko-slovenského štátu.

Situácia na frontoch prvej svetovej vojny kulminovala. Česko-slovenský domáci a zahraničný odboj získaval pozície. Politické rokovania s Dohodou a USA jednoznačne smerovali k rozbitiu Rakúsko-Uhorska a vytvoreniu Česko-Slovenska. Dňa 3. septembra 1918 uznali Československú národnú radu **za vládu de facto** (ešte nie *de iure*) USA, Veľká Británia a 28. 9. 1918 aj Francia.<sup>39</sup>

K dynamike vývoja udalostí prispel aj generálny štrajk 14. 10. 1918 v Čechách, najmä v Prahe. T.G. Masaryk sa poponáhľal a 18. 10. 1918 vydal vo Washingtone **vyhlásenie** nezávislosti česko-slovenského národa, ktoré sa v historiografii uvádza terminologicky ako **Washingtonská deklarácia**, ktorá fixovala ideu jednotného česko-slovenského národa. Dikcia tejto deklarácie je ovplyvnená demokratickou frazeológiou prezidenta Wilsona, ktorého Masaryk obdivoval a akceptoval mnohé jeho politické myšlienky a princípy.<sup>40</sup>

Tento nezvratný proces akceptovala aj Slovenská liga na čele s Albertom Mamatejom, ktorý ešte dr. Štefana Osuského poveril, aby sa stal členom delegácie Národného výboru česko-slovenského, ktorá sa mala stretnúť s Eduardom Benešom vo Švajčiarsku a rokovať o ďalšom postupe.

Albert Mamatey sa nikdy nevzdal úsilia presadzovať myšlienky Pittsburskej dohody. Na jej realizácii trval aj vtedy, keď ho hneď po vzniku ČSR menovali

prvým konzulom Slovákom v Pittsburgu, čím sa Praha snažila na jednej strane **uznať** a oceniť jeho zásluhy za vznik ČSR, ale aj menovaním za konzula umlčať ho, aby prestal požadovať uskutočnenie Pittsburskej dohody a jej zakotvenie v Ústave ČSR. Keďže sa tak nestalo, odchádza roku 1919 do ČSR, aby sa na mieste presvedčil, čo mieni pražská vláda robiť s požiadavkami Slovákov. Cestou sa zastavil aj v Paríži a v Prahe rokoval s Masarykom, Benešom, Hodžom, Osuským a s ďalšími politikmi. Jeho cesta a protesty neprinesli očakávané pozitívne výsledky. Znechutený sa vracia späť do USA.

Zomiera 21. decembra 1923 v Brooklyne. Roku 1969 na sté výročie založenia slovenského katolíckeho gymnázia v Kláštore pod Znievom mu jeho rodáci na rodnom dome odhalili pamätnú tabuľu.<sup>41</sup>

#### Poznámky:

1. Archív MU Zniev, č. 109/67.
2. Tamže.
3. ŠTILLA, M.: Význam a prínos Znieva pre slovenské dejiny. SV. Banská Bystrica 1968, s. 73.
4. Tamže.
5. Tamže.
6. Tamže, s. 74.
7. Tamže.
8. Nové slovo, 14. 9. 1989.
9. Dejiny Slovenska, III. zv., Veda, Bratislava 1992, s. 481.
10. Encyklopédia Slovenska, III. zv., Veda, Bratislava 1979, s. 485.
11. Nové slovo, 26. 10. 1989.
12. Encyklopédia Slovenska III. zv., Veda, Bratislava 1979, s. 549.
13. Slovensko. Dejiny. Obzor, Bratislava 1971, s. 590-591.
14. GOSIOROVSKÝ, M.: Z histórie česko-slovenských vzťahov. Pravda, Bratislava 1978, s. 21.
15. Tamže, s. 22.
16. GETTING, M.: Americkí Slováci a vývin československej myšlienky v r. 1914-1918. STJ Sokol v Amerike, 1933, s. 7.
17. Slovenský sokol, X, 17, s. 1-2.
18. Dejiny. Slovensko. Obzor, Bratislava 1971, s. 631.
19. GETTING, M.: c.d., s. 19.
20. Encyklopédia Slovenska, c.d., s. 549.
21. GETTING, M.: c.d., s. 36.
22. GOSIOROVSKÝ, M.: c.d., s. 25.

23. Národné noviny, 21. 1. 1915.
24. GOSIOROVSKÝ, M.: c.d., s. 25.
25. Tamže, s. 29.
26. CHOVANEC, J., MOZOLÍK, P.: Historické a štátoprávne korene samostatnosti Slovenskej republiky. Procom, Bratislava 1994, s. 17.
27. Tamže.
28. Slovenské národné noviny, 1998, č. 20.
29. GETTING, M.: c.d., s. 65.
30. GOSIOROVSKÝ, M.: c.d., s. 29.
31. Tamže.
32. Slovenské národné noviny, 1998, č. 22.
33. CHOVANEC, J., MOZOLÍK, P.: c.d., s. 20.
34. GETTING, M.: c.d., s. 146.
35. GOSIOROVSKÝ, M.: c.d., s. 59.
36. Národné noviny, IX, 435, 6. 6. 1918.
37. CHOVANEC, J., MOZOLÍK, P.: c.d., s. 22.
38. MASARYK, T. G.: Světová revoluce. Praha 1930, s. 255.
39. BENEŠ, E.: Světová válka a naše revoluce, zv. II. Praha 1935.
40. Tamže, s. 381.
41. ŠTILLA, M.: c.d., s. 77.

## SUMMARY

### ALBERT MAMATEY - THE FORGOTTEN SLOVAK POLITICIAN

Albert Mamatey became the most important political representative of American Slovaks in the years 1907 - 1918. He was elected the chairman of the Slovak League for his journalistic, organisational and political activities in the Slovak community. He was the co-author and signatory of the Cleveland Agreement in 1915 and with T. G. Masaryk the main signatory of the Pittsburg Agreement in 1918. He participated with a great deal in founding the Czechoslovak Republic.

## POČIATKY FORMOVANIA DEMOKRATICKEJ STRANY V PODMIENKACH STREDNÉHO SLOVENSKA

Stanislav Matejkin

*Katedra histórie, Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica*

Neoddeliteľnou súčasťou štruktúry politických strán a politického systému rokov 1945-1948 nielen na Slovensku, ale aj v rámci Československej republiky bola **Demokratická strana**. Ona, ako jediná reprezentantka občianskych politických prúdov na Slovensku, zvädzala trojročný zápas so stále vzrastajúcimi totalitnými tendenciami Komunistickej strany Československa. Dnes môžeme povedať, že to bol zápas nerovnocenný a vzhľadom najmä na medzinárodné postavenie Československa odsúdený na neúspech.

To však neznamená, že by sme sa históriou tejto strany - aj keď krátkou - a jej činnosťou nemali zaoberať. Skôr naopak. Sledovať tieto aspekty je aj z dnešného hľadiska nielen zaujímavé, ale aj poučné.

Demokratická strana svojou činnosťou dokazovala, že je typickou stranou parlamentnej demokracie. To ju však aj znevýhodňovalo v politických zápasoch s komunistickou stranou, ktorá stále viac opúšťala formy parlamentného boja, využívala nátlakové akcie, demagógiu, na čo občianske strany neboli pripravené.

Je obdivuhodné, ako sa Demokratická strana v krátkom čase a v neustálom tvrdom politickom zápase dokázala sformovať v modernú občiansku politickú stranu, aj keď jej programové zásady nutne prekonávali názorový vývoj.

Cieľom tejto štúdie je sledovať počiatky budovania Demokratickej strany v podmienkach bývalého Stredoslovenského kraja, formovanie jej organizačnej štruktúry a aj programu v celoslovenskom kontexte.

Istou výhodou autora, ktorý sa zaoberá touto témou je, že samotný zrod strany je priamo spojený so stredným Slovenskom v podmienkach slobodného územia počas Slovenského národného povstania.

Bolo logické, že práve počas krátkej existencie slobodného povstaleckého územia, boli položené základy nového systému politických strán na Slovensku. Viedli k tomu dve základné skutočnosti: 1/ Predmnichovské občianske strany nemohli obnoviť svoju činnosť po oslobodení. 2/ Došlo k zlúčeniu komunistickej a sociálno-demokratickej strany Slovenska.

Situácia v ľavej časti politického spektra bola v podstate jasná. Zlúčením spomínaných strán, alebo lepšie povedané, pohltením sociálnej demokracie komunis-

tickou stranou, vznikla jedna ľavicová strana s dominantným postavením komunistických kádrov a teda aj ideológie.

Situácia v občianskom bloku bola zložitejšia. Skutočnosť, že žiadna predmníchovská politická občianska strana nebude môcť obnoviť svoju činnosť, viedla jeho politických reprezentantov zamyslieť sa nad tým, čo ďalej.

Ján Ursíny vo svojich spomienkach uvádza, že osobne bol toho názoru, že v tej dobe bolo nevyhnutné v prvom rade venovať pozornosť a všetky sily Slovenskému národnému povstaniu a občianske skupiny považovali za dostačujúce založenie Demokratického klubu.<sup>1</sup>

Napriek tomu sa však museli zaoberať otázkou nielen budúcnosti, ale aj prítomnosti. Zjednotená ľavica vystúpila so svojimi politickými, hospodárskymi a sociálnymi predstavami.

Občianske skupiny museli verejnosti predložiť aspoň náčrt programových zásad, ako alternatívu programu ľavice. Ich nevýhodou, ako práve sa rodiacemu politickému subjektu bolo, že v dôsledku objektívnej situácie mali na to málo času a nie najvhodnejšie podmienky.

Prakticky súbežne so zlučovacím zjazdom komunistickej strany a sociálnej demokracie bola v denníku Čas zverejnená informácia o tom, že bola založená nová politická strana - Demokratická strana.

Objektívne však mohol vzniknúť len akýsi prípravný výbor. Reálne sa mohla nová strana konštituovať len na oslobodenom území Slovenska od jari 1945.

Zároveň treba vidieť skutočnosť, že Demokratický klub, prípadne Demokratická strana bola súborom skupín názorovo často dosť odlišných. Združovala najmä bývalých agrárikov (Ursíny, Lettrich, Josko), národniarov (Kvetko), bol tam Vavro Šrobár a ďalší. Už situácia počas Slovenského národného povstania (SNP) ukazovala určitú názorovú rozdielnosť. Ďalší vývoj po oslobodení to v istej miere potvrdil. Konkrétne - odchod Vavra Šrobára z Demokratickej strany na jar 1946.

V krátkom čase, ešte v septembri 1944, rodiaca sa politická strana predstavila na stránkach Času základný náčrt svojich programových zásad. Celkom zákonite boli formulované do istej miery všeobecne. Zdôrazňujú sa momentálne základné úlohy, vyplývajúce z antifašistického zápasu počas SNP. Niektoré tézy však už dosť presne naznačovali politický profil Demokratickej strany.

Napríklad v hospodárskej sfére sa strana jednoznačne prezentuje ako zástankyňa súkromného vlastníctva, ktoré považuje za hlavný nástroj tvorby hodnôt.<sup>2</sup>

Program zároveň hovorí o potrebe určitých korektúr v súkromnom vlastníctve v záujme sociálnych potrieb širokých vrstiev obyvateľstva.<sup>3</sup>

Zaujímavá je myšlienka, že Demokratická strana nepovažuje ani jeden z existujúcich sociálno-politických systémov za vhodný pre Slovensko.

Evidentný je príklon programu k sociálno-politickým myšlienkám T.G. Masaryka.

Zároveň sa zdôrazňuje korektnosť vzťahu Demokratickej strany ku komunistickej strane, ochota s ňou spolupracovať na báze demokratických princípov, pretože zložitý problém Slovensko môže vyriešiť len demokraticky usporiadaná spoločnosť a politické strany, ktoré demokraticky zmýšľajú a konajú.

Pokiaľ ide o obnovu Československej republiky, programové zásady nadväzujú na Vianočnú dohodu a ciele SNP. Zdôrazňujú, že obnovený štát musí byť štátom dvoch rovnoprávných národov - Čechov a Slovákov.

Do istej miery rozvíjala Demokratická strana svoj program ešte v októbri 1944, keď ho rozdeľuje na niektoré základné oblasti, napr. človek, rodina, obec, národ, idea štátu, Slovensko, vnútorná a zahraničná politika, sociálna politika.<sup>4</sup>

Vzhľadom ku krátkosti času, vojnovým podmienkam, Demokratická strana nemohla dokázať viac stihnúť.

Úplne iné možnosti sa jej naskytili už v priebehu oslobodzovania Slovenska. Vtedy bolo možné prikročiť k budovaniu organizačnej štruktúry strany na úrovni okresov a obcí.

Organizačné základy Demokratickej strany položil ustanovujúci zjazd delegátov oslobodeného územia, ktorý sa uskutočnil 4. apríla 1945.

Na základe uznesenia zjazdu bolo územie Slovenska rozdelené na expozitúry, ktoré boli podriadené Ústrednému sekretariátu Demokratickej strany (ÚS DS).

Konkrétne, územie stredného Slovenska spadalo do dvoch expozitúr. Jedna mala sídlo v Banskej Bystrici a zahrňovala okresy Banská Bystrica, Brezno, Banská Štiavnica, Dolný Kubín, Feledince, Kremnica, Krupina, Levice, Liptovský Mikuláš, Lučenec, Modrý Kameň, Námestovo, Nová Baňa, Rimavská Sobota, Ružomberok, Trstená, Turčiansky Martin, Zvolen, Želiezovce.

Druhá expozitúra mala sídlo v Žiline a zahrňovala okresy Žilina, Čadca, Kysucké Nové Mesto, Považská Bystrica, Púchov, Veľká Bytča.<sup>5</sup>

Na jeseň 1945 prikročila Demokratická strana k zmene svojej organizačnej štruktúry. Podľa rozhodnutia predsedníctva zo dňa 7. októbra 1945 boli zrušené spomínané expozitúry a zriadené oblastné sekretariáty. Pôsobnosť oblastných sekretariátov sa vzťahovala na obvody bývalých žúp (vl. nar. č. 378/1922 Zb. zák. a nar.). Sídlami sekretariátov sa stali Bratislava, Žilina, Zvolen, Nitra, Poprad a Košice.<sup>6</sup> Zaujímavosťou je, že bol zriadený ešte jeden oblastný sekretariát, a to v Prešove. Jeho pôsobnosť nebola vymedzená teritoriálne, ale personálne tak, že úlohou tohto sekretariátu bolo vyvíjať činnosť medzi občanmi ruskej a ukrajinskej národnosti.

Toto územné členenie organizačnej štruktúry Demokratickej strany nezodpovedalo vtedajšiemu administratívne členeniu Slovenska podľa Expozitúr Povereníctva Slovenskej národnej rady pre veci vnútorné, ani predchádzajúcemu deleniu na tri kraje.

Napr. Oblastný sekretariát Demokratickej strany v Žiline zahrňoval nasledovné okresy: Veľká Bytča, Čadca, Kysucké Nové Mesto, Ilava, Považská Bystrica, Púchov, Trenčín, Žilina, Dolný Kubín, Námestovo, Trstená a Martin.

Do pôsobnosti Oblastného sekretariátu v Banskej Bystrici - vedenie strany sa nakoniec rozhodlo pre Banskú Bystricu namiesto Zvolena - patrili okresy Banská Bystrica, Brezno, Banská Štiavnica, Krupina, Kremnica, Levice, Modrý Kameň, Nová Baňa, Lučenec, Rimavská Sobota, Feledince, Zvolen a Želiezovce.

Nakoniec, časť okresov stredného Slovenska patrila do pôsobnosti Oblastného sekretariátu v Poprade - Ružomberok, Liptovský Mikuláš, Tornaľa, Revúca.<sup>7</sup>

Súbežne s dotváraním celkovej štruktúry Demokratickej strany pokračuje proces zakladania jej miestnych organizácií, ktorý bol v podstate ukončený na jeseň roku 1945.

V sídle bývalého Stredoslovenského kraja v Banskej Bystrici, bola miestna organizácia založená 18. apríla 1945.<sup>8</sup> Posledné správy o vytváraní miestnych organizácií Demokratickej strany prichádzajú v októbri 1945, ako napr. v Lopeji (okres Brezno), vo Veľkej Vsi nad Ipľom (okres Krupina).<sup>9</sup>

Sledovať zakladanie miestnych organizácií Demokratickej strany, je žiaľ ťažko možné pre nedostatok archívneho materiálu.

Preskúmanie tohto problému by nám mohlo veľa povedať o začiatkoch činnosti strany a o politickej situácii v okresoch a obciach vôbec.

V priebehu oslobodzovania pokračoval proces dotvárania programu Demokratickej strany. Ešte vo februári 1945, keď vedenie strany rozosielať po okresoch a obciach prihlášky za člena strany, obsahovali tieto aj zásady programu, ktorý bol stručne zhrnutý do 16 základných bodov.

V podstate tieto nadväzujú na program zo Slovenského národného povstania. Zákonite zdôrazňujú nevyhnutnosť dovŕšiť porážku fašizmu a jeho pomáhačov. Podčiarkujú myšlienku slovanskej vzájomnosti a spojenectvo so Sovietskym zväzom a ďalšími štátmi protihitlerovskej koalície.

Obnovená Československá republika má byť štátom jednotným, demokratickým a sociálne spravodlivým.

V hospodárskej oblasti, napr. v agrárnej otázke by pozemková reforma alebo parcelácia mala mať národný charakter. Parcelované mali byť majetky veľkostatkárov nemeckých, maďarských a domácich kolaborantov. Program znovu zdôrazňuje nedotknuteľnosť súkromného vlastníctva.

Tieto myšlienky boli dopracované v apríli 1945. O niečo neskôr Dr. Jozef Lettrich v súvislosti s politickou profiláciou strany zdôrazňuje, že Demokratická strana nie je pokračovateľkou bývalej agrárnej a národnej strany, že je teda stranou novou.<sup>10</sup>

Významným medzníkom v dotváraní a činnosti Demokratickej strany bol jej prvý celoslovenský zjazd, ktorý sa konal 7. a 8. júla 1945 v Martine.

Zjazd schválil organizačný poriadok strany a zvolil nové vedenie. Za predsedu strany bol zvolený Dr. Jozef Lettrich, za podpredsedov Ján Ursíny, Milan Polák, Jozef Styk, Jozef Sabršul a Ján Ferienčík. Generálnym tajomníkom strany sa stal Fedor Hodža, hospodárom Tomáš Tvarožek. Do predsedníctva bez funkcií boli

zvolení Dr. Matej Josko, Dr. Martin Kvetko, Dr. Ján Beharka, Ig. Pavol Blaho, Dr. Ján Ševčík a dve miesta ostali neobsadené.<sup>11</sup>

Tento zjazd a prv spomínané organizačné dobudovanie strany znamenajú ukončenie jednej závažnej etapy v jej činnosti. Všetko nasvedčuje tomu, že sa sformovala moderná občianska politická strana, ktorá sa snažila v ďalšom období dôsledne obhajovať zásady parlamentnej demokracie. Objektívne okolnosti jej však nedovolili svoje predstavy realizovať.

#### Poznámky :

1. URSÍNY, J.: Spomienky na Slovenské národné povstanie. Liptovský Mikuláš, Tranoscius 1994, s. 79.
2. Čas, 17. 9. 1944.
3. Čas, 28. 9. 1944.
4. Čas, 1. - 4. 10. 1944.
5. BRIŠKÁR, J.: Vznik a činnosť DS na východnom Slovensku. Dizertačná práca FF UK Bratislava 1970, str. 59.
6. ŠOBA Košice, f. DS č. 313/45.
7. ŠOBA Košice, f. DS č. 313/45.
8. ŠOKA Banská Bystrica, pobočka Brezno, f. ONV Brezno, 8915/45.
9. ŠOKA Zvolen, pobočka Krupina, f. ONV Krupina, č. 277/45.
10. Čas, 19. júla 1945.
11. Čas, 10. júla 1945.

#### SUMMARY

#### THE BEGINNINGS OF DEMOCRATIC PARTY FORMING IN THE CONDITIONS OF CENTRAL SLOVAKIA

Two political parties played an important role on political scene in the years 1945 - 48 " Communist Party of Slovakia and Democratic Party. During its relatively short existence the Democratic Party formed into a modern civic political party. It led a permanent struggle for saving democracy in the republic. Objective circumstances did not allow the party to realize its program.



# POSTAVENIE A VZŤAHY SOCIÁLNYCH SKUPÍN V MESTSKOM A PRÍMESTSKOM PROSTREDÍ (na príklade Banskej Štiavnice v prvej polovici 20. storočia)

Jolana Darulová

Inštitút sociálnych a kultúrnych štúdií, FHV UMB, Banská Bystrica

V príspevku Urbánna a sociálna stratifikácia - koordinácia priestoru a sociálnych skupín v meste (DARULOVÁ 1997) som naznačila historický význam priestorových a funkčných usporiadaní jednotlivých častí mesta a ich význam pre sociálnu diverzitu. Na príklade vzťahov rôznych sociálnych skupín v meste v prvej polovici 20. storočia dokumentujem túto realitu príkladmi z každodenného i spoločenského života Banskej Štiavnice.

Prvá polovica dvadsiateho storočia charakterizuje mesto ako heterogénnu spoločnosť s presne stanoveným statusom príslušníkov jednotlivých spoločenských vrstiev.

Stredne veľké mestá, akými boli napríklad bývalé kráľovské banské mestá B. Štiavnica, B. Bystrica s okolo 10 000 obyvateľmi, je možné porovnávať - tvoria približne rovnakú populačno - sociálnu štruktúru. Táto niesla v prvej polovici 20. storočia stopy tradičnej územno-sociálnej stratifikácie, podmienenej historicky, hospodársky a architektonicky. V strede mesta bývali najmajetnejší mešťania a po jeho okrajoch robotníci a vyvýšené časti chotára vlastnilo roľnícke obyvateľstvo - boli to zväčša majery. V druhej polovici 19. storočia si lúky na okrajoch miest prenajímali Bulhari a premieňali ich na úrodné záhrady. V rámci mesta tvorili zvláštnu etnicko-kultúrnu skupinu.

Vzhľadom na svoje postavenie a majetnosť stáli v hierarchii mestského obyvateľstva najvyššie mešťania, ktorí sa podieľali na riadení a správe mesta, ďalej živnostníci - obchodníci a majitelia rôznych výrobných dielní, ktorí sídlili v B. Štiavnici na hlavnej (Dolnej) ulici, cez "horný drotuár" až po "trojičné námestie". Pomerne dobre situovaní, ale s odlišným životným štýlom, akým žili mešťania, boli roľníci a na okraji spoločnosti stáli robotníci, buď s pravidelným zamestnaním (špecifické banícke povolania) a rôznorodý pomocný personál.

*"Majerci boli od robotníkov - baníkov bohatší - tí len mávli rukou nad baníkmi a hovorili "to je Hanzo - trt- handra mu visí"- tých nemali za nič. Nad robotníkov sa povyšovali, považovali ich za strašnú chudobu (ž, 1921).*

Obyvatelia majerov, hoci bývali na okraji mesta, sa od mestských obyvateľov líšili svojím odevom. V prvej polovici 20. storočia sa gazdovia obliekali čiastočne

do domácich materiálov, čiastočne do kupovaných: "nosili nohavice, kabát, v zime krátke kožúšky a na hlave *na večné veky klobúk*". Nestalo sa, aby gazda, či jeho syn mal obuté poltopánky, aj na zábavu prišli vždy v rajtkách (zúžené nohavice od kolien) a v čižmách. Košeľu nenosili kúpenú, "*ale oni mali extra s tých zrebených plátov pošíte tie košele, lebo si sami pred vojnou siali lan*". Všetko ostatné si kupovali na jarmokoch (v B. Štiavnici to bol Michalský jarmok). Čižmy si dávali šiť k "*šustrovi*".

Ženy z majerov menili dedinské odevné súčiastky za mestské skôr. Kým v mužskom odevu sa najdlhšie z tradičného roľníckeho odevu zachovala košeľ, ženy sa obliekali mestsky: "*pani z majera sa však neobliekala po sedliacky, na koči ju vozili každú nedeľu do kostola, mala na sebe klobúk so závojom, bola v krásnom kabáte s kožušinou. Jej synovia chodili tak po sedliacky, ale dievča nie - to už začínala byť taká popanštená rodina*" (ž, 1921).

Robotníci (banícke rodiny) si týchto "*majercov*" považovali, lebo boli od nich hospodársky závislí. Okrem toho, že si najímali paholkov, najímali si na prácu aj ženy baníkov, a aj samotní baníci k nim chodievali robiť "*po šichte*". Ten, kto ku gazdom chodil robiť, bol uprednostnený, dostal od nich do prenájmu pozemok - "*osredok*" - kde si mohol nasadiť, čo chcel, dali mu to do árendy, čo on však odrábal (kosil, hrabal, sušil seno a pod.). Aj v rámci robotníckych rodín sa prejavovala diferenciácia: napríklad v Hornej Hute stáli vedľa seba Horné a Dolné kolónie, kde bývali v prenájme v malých bytových priestoroch pozostávajúcich z kuchyne a jednej izby viacpočetné banícke rodiny a niekoľko samostatných domov baníkov. Tých volali "*domkári*".

V rámci spoločenského života, bolo nepísaným pravidlom, že na zábavy v meste, ktoré zvyčajne organizovali niektoré z fabrík, dedinčania, ani "*majerci*" nechodili. Výnimkou boli iba "spoločenské tance", usporadúvané pravidelne v nedeľu. Ani tanečné zábavy v okolitých prímestských častiach (Podsítnianska, bývalý Štefultov) obývaných zväčša robotníkmi, dedinská mládež nenavštevovala "*dištancovali sa majerci od robotníckej mládeži*". Oni mávali svojskú zábavu pri bitúnku, v krčme so sálou u Strmeňov (a aj spôsob zábavy a pesničky mali iné - obľubovali skôr "*fudovky*", kým robotnícka mládež spoločenské piesne, tramské, operetné melódie). Na Štefultov, kde boli dva domy, v ktorých sa konali zábavy - katolícky spolok a katolícky krúžok - však chodili i chlapci z mesta, študenti a aj živnostníci. Obyčajne však vyvolávali roztržky a bijavali sa s miestnymi chlapcami. Bolo zvykom, že sa na zábavy chodilo i do okolitých dedín - zo Štefultova chodievali napríklad baníci na zábavy do blízkeho Antola, čo bola zmiešaná roľnícko - banícka obec. ("*Tu sa však už inak nosili ako v meste, ženy nosili dlhé sukne a zástery*").

*"To bola biela vrana, keď si sedliacky chlapec vzal za manželku haviarske dievča. Mňa náhodou chceli, ale to musela byť tiež vypočítavosť, lebo videli, že som veľmi robotná, stále som niečo robila okolo domu - a ohrdla som ich - to muselo byť pre nich veľké!" A podľa slov informátorky, nevydala sa za bohatého gazdovského syna práve pre prílišnú odlišnosť v spôsobe života a aj mentality "sedliackej", oni ako príslušníci robotníkov sa cítili už viac mestsky. Prejavovalo*

sa to napríklad aj v kritickom postoji voči cirkvi. Robotnícke rodiny síce žili náboženským životom (návštevy kostola v nedeľu, uctievanie cirkevných sviatkov), ale majercov považovali za veľmi nábožných "neexistovalo, že by v sviatok boli robili na poli" (ž, 1921).

Spoločenská diferenciacia sa prejavovala aj v spoločnosti detí, i keď všetky deti (mešťania, robotnícke deti, deti roľníkov) chodili do jednej školy. Pri kláštore bola dievčenská škola, evanjelici mali školu spoločnú pre chlapcov i pre dievčatá. Deti z majerov vozili do školy s veľkou parádou a mníšky sa k nim chovali veľmi milo "lebo vždy niečo podarovali milej predstavenej". Bolo zvykom, že mestské deti sa nekontaktovali s deťmi majerov a ani s deťmi robotníkov. Cez obedňajšiu prestávku odchádzali domov na obed a "prespolni" ostávali v škole a obedovali zväčša chlieb a kávu.

"Napríklad, keď ja som išla raz s kamarátkou F po meste, tá sa išla najprv spýtať, či môžem ísť k nim dnu - a ani ma dnu nepustili - musela som ostať vonku. A popri tom, títo ani neboli bohatí - žiadna šusterská rodina nebola bohatá, títo konkrétne šli zväčša pre gazdov a aj tak sa považovali za viac" (ž, 1921).

Podobne bolo zvykom, že sa rodiny rozdielnych spoločenských vrstiev nekontaktovali: "čo bolo pre mňa ponížujúce, neexistovalo - čo aký malý pánik bol, aby tá zavolať dnu do izby - furt si trčal vo forhauze - to už bolo veľa, keď do kuchyne..." Alebo my sme chodili mlieko predávať do úradníckych rodín - tí ťa nepustili bližšie, len cez dvere mlieko zobrali - vyliali a podali kandličku".

Úroveň robotníckych rodín ešte určoval status žien "fabrikantiek". Hrdé boli najmä "cigarošky"- ženy zamestnané v tabakovej továrni, "tie chodili v klobúkoch, to boli veľikánske dámy". Ostatné, zamestnané v Slovenke (svetrovke), či v Šindlerfabrike (textilná továreň), boli chudobnejšie, zarábali menej. Ani banické ženy nenosili klobúky, do mesta chodili zväčša v šatkách, česali sa "na kont". Potom v tridsiatych, štyridsiatych rokoch prišlo do módy "na etón" strihať - a skoro všetky dievčatá a mladé ženy robotníkov sa dali ostriať.

Dobré postavenie v rámci mestskej spoločnosti mali najmä štátni zamestnanci - boli vysoko postavení - vyššie ako roľník, či robotník. V rámci spoločnosti si ich vysoko cenili "to bol štátny zamestnanec a mal pevný plat".

Nielen odevné súčiastky, účesy a pokrývky hlavy signalizovali spoločenskú úroveň jeho nositeľa, ale aj spôsob komunikácie. Napríklad takým symbolom mestskej spoločnosti boli pozdravy a oslovenia pri náhodnom stretnutí. V obchodoch sa len málokto pozdravil po slovensky - len jednoduchí ľudia sa zdravili "dobrý deň" (tento pozdrav sa považoval "za grobiansky"), mestskí ľudia sa zdravili "kisti hand", alebo ináč po nemecky, maďarsky. Robotník, keď prišiel, zvykol sa pozdraviť "pochválen buď Ježiš Kristus" a obchodníkov oslovovali "pán veľkomožný, pani veľkomožná, alebo milostivá pani" a "onikali im".

Aj pri bežnom kontaktnom oslovení sa v meštianskych rodinách zaužívali maďarské frázy: "keď som prišla s mliekom do S (stredný banský úradník), oslovila ma pani: „Ki as?"

V prvej polovici dvadsiateho storočia mali výrazné zastúpenie medzi obchodníkmi najmä židovskí občania. Obchodovali od potravín, cez textil, železiarsky tovar, sklo- porcelán, teda so všetkým tovarom. Úroveň týchto obchodov a obchodíkov bola rôzna, ale napríklad obchodík katolíka medzi dvoma židovskými obchodíkmi sa zdal byť oveľa chudobnejší: "kresťanský obchod sa nedal ani prirovnať - to boli chudáci oproti židom".

Obchody sa rozoznávali podľa priezviska majiteľa, alebo podľa prezývky, napríklad "K čiernemu židovi".

Obchodníci nediferencovali medzi mestskými solventnými zákazníkmi a napríklad príslušníkmi robotníckych rodín. Rovnako úslužne obsluhovali všetkých svojich klientov. Bolo však zvykom, že zákazníci z robotníckych rodín nakupovali zásadne v jednom obchode, a to zväčša na splátky "na bórku" a každé dva týždne (v dobe výplaty "lvonu") sa dlžoba splácala. Na nový rok, v snahe udržať si zákazníkov, obdarúvali židovskí obchodníci stálych zákazníkov: "napríklad naša mama dostala polievkovú misu s taniermi" (ž, 1921).

I keď bolo mesto konfesiónálne rôznorodé - najväčšie zastúpenie mali katolícke rodiny, potom evanjelické a pomerne silná bola i židovská náboženská obec. Pri výbere stáleho partnera tak vznikali prirodzené prekážky, vyplývajúce najmä z cirkevných nariadení.

Rodičia bránili zmiešaným manželstvám, "lebo keď evanjelik išiel na sobáš do katolíckeho kostola, nič netratil, ale naopak to bolo ťažšie. Katolíck kňaz odmietal takéto náboženského života - nemohol ísť na prijímanie, katolícky kňaz odmietal takéto človeka pochovať, z takéto manželstva deti odmietali v kostole pokrstiť".

Mama mi často vravievala - s tými si nezačínaj, to sú evanjelici. Ale aj evanjelici mali od katolíkov odstup - evanjelici boli nadrapení, boli sebavedomí - ako keď sa zvrchu dívali na katolíka (ž, 1921).

Obdobné vzťahy boli i so židovským obyvateľstvom. Prirodzenou prekážkou bola neznalosť židovskej kultúry a spôsobu života. "Ja by som nebola išla do židovského domu - ako také dievča - ani zasvet. Preto, čo sa hovorilo o nich všeličo - naša mama nám nahovorila, aby sme nechodili bočnými uličkami, lebo sa bála tých poľských židov, lebo verila, že zabijajú malé deti a ich krv používajú pri židovských krstinách."

Mnoho židovských rodín sa po vojne do mesta nevrátilo, niektorých ukryli v sedliackych rodinách (veľkoobchodník W bol aj s rodinou počas vojny na majeri preoblečený za sedliakov). Vojnové udalosti ovplyvnili i medzilidské vzťahy. Po vojne začali hovoriť čo urobili kresťania v Štiavnickej židom, lebo žiaden Nemeček nevedel, kto je v meste žid a kto nie, tak to len šťjavničani ich zrádzali. Ten jeden žid povedal, že ešte bude doba, keď bude kresťanmi Štiavnica vyložená (ž, 1921).

Existencia sociálnych rozdielov bola v medzivojnovom období evidentná nielen v materiálnej kultúre - v odievaní, architektúre bývania a podobne, ale sociálno-profesijná diferencovanosť determinovala aj rôznorodosť foriem duchovného a spoločenského života obyvateľov mesta.

### **Použitá literatúra:**

DARULOVÁ, J.: Urbanistická a sociálna stratifikácia - koordinácia priestoru a sociálnych skupín v meste. In.: Acta Universitatis Matthiae Belii. Spoločenskovedná sekcia č.1. FREMAL, K. (ed.). Banská Bystrica 1997, s.147-156.

KOL.: Encyklopédia ľudovej kultúry Slovenska. Bratislava, SAV 1995.

### **SUMMARY**

**STATUS AND RELATIONS OF SOCIAL GROUPS IN THE URBAN AND SUBURBAN ENVIRONMENT** (Banská Štiavnica in the first half of the 20th century)

In the paper Urban and Social Stratification - Coordination of Space and Social Groups that was published in Acta Universitatis Mathiae Belii 1/1997, the author wrote about socio-spatial stratification in the city. In the presented paper she brings examples of the stratification in everyday and festive life in the city of Banská Štiavnica.

The city of the first half of the 20th century can be characterized as a heterogeneous society with the rigid status of representatives of different social strata that caused differentiation of relations with some intergation moments.

## **STAN BADAŃ HISTORYCZNO – PEDAGOGICZNYCH I NOWE PRZEDSIĘWZIĘCIA BADAWCZE Z ZAKRESU DZIEJÓW WYCHOWANIA W RODZINIE POLSKIEJ W LATACH 1795 - 1939**

**Krzysztof Jakubiak**

*Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz*

W badaniach inter- i multidyscyplinarnych nad rodziną, nauce historycznej przypada ważna rola ukazania przemian jakie zachodziły w rodzinach: zasadach ich tworzenia, składzie, wzajemnej zależności i pozycji poszczególnych członków, socjalizacji i funkcji opiekuńczo – wychowawczych spełnianych w przeszłości. W dziejach nowożytnych, rodzina nie zawsze była związkiem opartym na uczuciu i przywiązaniu. Często zdarzało się jej być wspólnotą domową, której podstawą były więzy ekonomiczne. Spotykała się ona w przeszłości nie tylko z akceptacją pełnionej przez siebie roli, ale także z negacją jej wartości jako środowiska wychowawczego. Z drugiej strony, rodzina jako środowisko wychowawcze często była postrzegana w perspektywie doraźnych interesów pewnych ugrupowań społecznych i politycznych lub instytucji oraz podlegała niekiedy sprzecznym oddziaływaniom zewnętrznym. Mimo to była stosunkowo mało podatna na innowacje pedagogiczne i najczęściej kontynuowała tradycyjne sposoby postępowania z dziećmi, naśladując wzory wychowawcze przejęte od rodziców. Wychowanie w rodzinie uwarunkowane było relacjami zachodzącymi między rodzinami a społeczeństwem i jego instytucjami.

Nowoczesne koncepcje pojmowania historii wychowania jako tzw. „społecznej historii wychowania” oraz „historii edukacji” pozwalają lepiej dostrzegać nowe pola badawcze tej dyscypliny naukowej i nowe perspektywy patrzenia na przeszłość oświatową. Jednak nadal jeszcze w badaniach nad zespołem czynników wpływających na kształtowanie się wewnętrznych mechanizmów regulujących zachowanie człowieka w przeszłości, zbyt mało uwzględnia się rodzinę, macierzyństwo oraz wychowanie i kształcenie domowe dziecka. Na Zachodzie problematyka ta doczekała się pełnej nobilitacji i jest już dość szeroko uprawiana, obejmując rozległy zasięg chronologiczny i merytoryczny, oparty na szerokiej gamie źródeł i często o charakterze interdyscyplinarnym<sup>1</sup>. Natomiast dorobek polskiej

<sup>1</sup> Por. K. Makowski, Rodzina poznańska w I połowie XIX wieku, Poznań 1992, s. 4-12.

historiografii dotyczącej dziejów rodziny jako środowiska wychowawczego, a nowożytnej w szczególności, przedstawia się jeszcze skromnie. Świadczy o tym również brak problematyki rodziny i wychowania rodzinnego w syntetycznych, w tym w podręcznikach, opracowaniach z zakresu historii wychowania.

Spośród uprawianych kierunków badań nad dziejami nowożytnej rodziny polskiej: demograficznego, socjologicznego, ekonomicznego i wychowawczego, największe osiągnięcia ma niewątpliwie polska demografia historyczna<sup>2</sup>. Obok niej najbardziej zaawansowane są badania historyczno – socjologiczne, dotyczące głównie typów polskich rodzin różnych warstw społecznych, a szczególnie rodzin szlachecko – ziemiańskich.

W polskiej literaturze historycznej poświęconej dziejom społecznym, w tym głównie XIX – temu stuleciu, problem ten rozpatrywano, z uwzględnieniem zmian w strukturze ówczesnych rodzin, ich spójności, dzietności, systemie wartości, doborze małżeństw, a także z podkreśleniem roli rodziny w zachowaniu tożsamości i ciągłości narodowej<sup>3</sup>. Znaczący dla polskiej historiografii, w zakresie interesującej nas dziedziny badań, stał się IX tom cyklu wydawniczego pod redakcją Janiny Leskiewiczowej pt. „Społeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku” (Warszawa 1991), zatytułowany „Studia o rodzinie”. W rozprawach zamieszczonych w tym tomie nastąpiło wyraźne poszerzenie badań dotychczasowych, szczególnie w ich wymiarze społecznym. W oparciu o bogate materiały źródłowe, pogłębione zostały merytorycznie ustalenia dotyczące m.in. liczebności rodzin szlachecko – ziemiańskich i rzemieślniczych, występujących w nich więzi, podziałów funkcji oraz układów stosunków wewnątrzrodzinnych<sup>4</sup>.

Wzorce kobiet oraz ich role pełnione w małżeństwach i różnych typach rodzin, z uwzględnieniem złożonych problemów emancypacji kobiet, rozpatrywane w kontekście procesów modernizacji społeczeństwa polskiego XIX wieku, w okresie

<sup>2</sup> Na przykład: C. Kulko, *Rodzina w osiemnastowiecznej Warszawie*, Białystok 1991; K. Makowski, *op. cit.*, *passim*.

<sup>3</sup> Z. Jabłonowska, *Rodzina w XIX i na początku XX wieku*, w: *Przemiany rodziny polskiej*, red. J. Komorowska, Warszawa 1975, s. 52-71; I. Ichnatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, *Społeczeństwo polskie od X do XX wieku*, Warszawa 1988, s. 336-348, 450-461, 614-616.

<sup>4</sup> M.in.: W. Najdus, *Rodzina i domownicy rzemieślnika polskiego w latach 1772-1918 na podstawie materiałów staropolskich*, w: *Społeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku. Studia o rodzinie*, t. IX, red. J. Leskiewiczowa, Warszawa 1991, s. 13-80; D. Rzepniewska, *Rodzina ziemiańska w Królestwie Polskim*, w: *Społeczeństwo polskie XVIII i XIX...*, s. 137-200; T. J. Epsztajn, *Małżeństwa szlachty posesorskiej na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w latach 1815-1880*, w: *Społeczeństwo polskie XVIII i XIX...*, s. 201-240; W. Mędrzecki, *Fotografia chłopska jako źródło do dziejów rodziny w Królestwie Polskim*, w: *Społeczeństwo polskie XVIII i XIX...*, s. 377-396; D. Rzepniewska, *Przemiany w rodzinie ziemiańskiej Królestwa Polskiego*, w: *Dwór polski w XIX wieku. Zjawisko historyczne i kulturowe*, Warszawa 1990, s. 27-46.

kształtowania się postfeudalnej struktury społecznej, zostały zaprezentowane w bardzo cennym pod względem poznawczym zbiorze wydanym pod redakcją Anny Żarnowskiej i Andrzeja Szwarca pt. „Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich w XIX wieku” (Warszawa 1990). Zawiązany pod kierunkiem redaktorów tego dzieła zespół badawczy związany z Instytutem Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego, po wstępnych studiach nad miejscem i rolą kobiety w społeczeństwie oraz w rodzinie w okresie dziewiętnastowiecznej modernizacji, podjął problemy związane z oddziaływaniem zakorzenionych w świadomości społecznej wzorców wychowawczych oraz przemian, jakim one ulegały. Autorzy rozpraw zamieszczonych w kolejnym tomie studiów zredagowanym przez A. Żarnowską i A. Szwarca<sup>5</sup> z powodzeniem penetrowali pod kątem wzorców wychowawczych, aspiracji edukacyjnych oraz roli społecznej kobiet rozmaite stany, klasy i grupy społeczne, docierając także i do węższych środowisk, w tym małomiasteczkowych oraz związanych ze specyfiką ruchów społeczno – politycznych. Dostrzeżono tu także zagadnienie roli wychowawczej matek, które to zagadnienie, w oparciu o relacje pamiętnikarskie, na przykładzie rodzin robotniczych opracował Edward Pietraszek<sup>6</sup>.

Z kolei w tomie studiów zredagowanych przez Interdyscyplinarny Zespół Badań Feminologicznych Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej w Lublinie, znalazła się ważna dla interesującej nas tematyki badawczej rozprawa, poświęcona wizerunkowi i roli matki w kształtowaniu obyczajowości domowej w dobie niewoli narodowej<sup>7</sup>.

Ustalenia zawarte w tych tomach stale dopełniane są rozprawami z zakresu bardziej tradycyjnie zorientowanej „historiografii feministycznej”, której rozważania ogniskują się wokół zasadniczej dla emancypacji kobiet w XIX i początków XX wieku problematyki nowoczesnego wychowania i wykształcenia jako najważniejszych ówczesnych czynników społecznej pozycji kobiet<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> *Kobiety i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Zbiór studiów* pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, t. II, cz. I i II, wyd. II, Warszawa 1995.

<sup>6</sup> E. Pietraszek, *Rola wychowawcza matki w rodzinie robotniczej 1880-1939 (w świetle pamiętników)*, w: *Kobiety i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku...*, t. II, cz. I, s. 115-125.

<sup>7</sup> B. Jedynak, *Dom i kobieta w kulturze niewoli*, w: *Kobieta w kulturze i społeczeństwie*, praca zbiorowa pod red. B. Jedynak, t. I, Lublin 1990, s. 70-105.

<sup>8</sup> Np.: J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w XIX wieku*, Kraków 1939; Tenże, *Walka kobiet polskich o dostęp na uniwersytety*, „Przegląd Współczesny” 1936, R. 15, t. 57 i 58; D. Wawrzykowska – Wierciochowa, *Z dziejów kobiety wiejskiej, Szkice historyczne 1861-1945*, Warszawa 1961; B. Czajeczka, „Z domu w szeroki świat...” *Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890-1914*, Kraków 1990; W. Molik, *Drogi edukacji córek ziemiańskich w Wielkopolsce w XIX i na początku XX wieku*, w: *Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, praca zbiorowa pod red. J. Mikulskiej i E. Pakszys, Poznań 1995, s. 147-167; M. Abram, *Problem*

Prezentowane tu badania historyczno – socjologiczne znakomicie są uzupełniające, co prawda nielicznymi i fragmentarycznymi, lecz bardzo interesującymi opisaniami życia codziennego rodziny XIX wiecznej. Informacje na ten temat znajdujemy w pracach: Stanisława Wasylewskiego<sup>9</sup>, Tadeusza Łepkowskiego<sup>10</sup> oraz Marii i Lecha Trzeciakowskich<sup>11</sup>.

Badania dotyczące dziejów społeczeństwa polskiego od schyłku XVIII w. po rok 1939, nie dają jeszcze pełnego obrazu polskich rodzin i spełnianych przez nie funkcji, w tym opiekuńczo – wychowawczych oraz przemian jakim one ulegały w ubiegłym stuleciu i pierwszych dekadach XX wieku. A w tych to właśnie czasach rodzina polska stanowiła główne środowisko kształtowania młodego pokolenia. Potrafiła ona przechowywać i zaszczerpić kolejnym pokoleniom te wartości, dzięki którym naród polski przetrwał w rozdarciu ponad wiekową niewolę. Historyczno – pedagogiczna analiza tego swoistego fenomenu jest ze wszech miar pożądana i może wnieść istotny wkład do sumy badań prowadzonych nad rodziną przez przedstawicieli innych nauk społecznych.

Badania nad rodziną jako środowiskiem wychowawczym w przekroju historycznym systematycznie i konsekwentnie są prowadzone od końca lat osiemdziesiątych. Ważną rolę w tym dziele odgrywa Katedra Historii Wychowania Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, która od swojego powstania, tj. 1988 r. specjalizuje się w badaniach z zakresu tej właśnie tematyki, ze szczególnym uwzględnieniem epoki starożytnej i rodziny polskiej XIX i początków XX wieku. Od 1991 roku Katedra była organizatorem pięciu międzynarodowych i ogólnopolskich konferencji naukowych, których przedmiotem była rodzina i jej wychowawcze funkcjonowanie w przeszłości<sup>12</sup>. Referowane wyniki badań dotyczyły zarówno dziejów powszechnych, jak i narodowych. Uwzględniano w nich nie tylko myśl pedagogiczną i optykę socjo-psychologiczną, ale także kontekst kulturowy i obyczajowość. Niekiedy specjalnie uwydatniano niektóre współczesne problemy wy-

---

wykształcenia kobiet w publicystyce poznańskiej XIX wieku. Studium porównawcze, w: *Studia kobiece z psychologii...*, s. 169-177; D. Mazurczak, *Dażenia kobiet polskich do wyższego wykształcenia na przełomie XIX i XX wieku*, w: *Studia kobiece z psychologii...*, s. 179-192.

9 S. Wasylewski, *Życie polskie w XIX wieku*, opracował Z. Jabłoński, Kraków 1962, s. 37-41, 251-267, 269-281.

10 T. Łepkowski, *Polska – narodziny nowoczesnego narodu 1764-1870*, Warszawa 1967, s. 461-472.

11 M. i L. Trzeciakowscy, *W dziewiętnastowiecznym Poznaniu*, Poznań 1987, s. 251-282.

12 Efektem kolejnych konferencji były następujące wydawnictwa: *Rodzina w starożytnym Rzymie*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1993; *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1994; *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1995; *Rodzina w społeczeństwach antycznych i wczesnym chrześcijaństwie. Literatura, prawo, epigrafika, sztuka*. Red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1995.

chowania na tle ich dziejowego rozwoju, aby uchwycić ich statystyczny bądź ewolucyjny charakter.

Zespół pracowników bydgoskiej Katedry i historyków z nią współpracujących, od 1992 roku obok czterech tomów prac pokonferencyjnych, przygotował i wydał także pięć kolejnych prac zbiorowych i kilka autorskich monografii poświęconych dziejom wychowania rodzinnego<sup>13</sup>. Obecnie zaś trwają prace wydawnicze nad edycją źródeł do dziejów wychowania w rodzinie polskiej w XIX i początkach XX wieku.

W wydanych materiałach, studiach i monografiach widoczna jest chęć ukazania zagadnień praktyki wychowawczej, jak i zapatrywań teoretycznych dotyczących wychowania rodzinnego w ciągu rozwojowym, wykazania zmian i przyczyn ich wystąpienia. W wyznaczonych tematach niniejszego opracowania cezurach czasowych, szczególnie wiele uwagi poświęcono wychowaniu rodzinnemu w okresie zaborów, w tym głównie terenom Prus i Galicji. Wykazane zostały różnice w wychowaniu arystokracji i ziemian w XIX w. oraz odzwierciedlenia tego problemu w ówczesnej literaturze. Swoistą dominantą stało się wychowanie patriotyczne, często wiązane z religijnym, narzucające się jako temat znaczący czasów utraty niepodległości. Z nim z kolei wiązało się rzetelnie badane zjawisko ciągłego wzrostu roli i znaczenia kobiety – matki w rodzinie oraz w kształtowaniu kultury życia codziennego doby niewoli narodowej. Nie została także pominięta problematyka nauki domowej dziecka.

Podjęta także została systematyczna analiza piśmiennictwa pedagogicznego epoki nowożytnej, w tym polskiej literatury pedagogicznej, pod kątem występowania problematyki wychowania rodzinnego. Rozpatrzono zarówno prace polskich pisarzy filozofów i publicystów Oświecenia i Romantyzmu, jak również wydawnictwa o charakterze popularnonaukowym, prezentujące wiedzę o różnych aspektach procesu wychowania w rodzinie<sup>14</sup>. Został także omówiony typ XIX wiecznych

---

13 *Studia Pedagogiczne*, z. 18, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1992; *Rodzina a wychowanie. Ciągłość i zmienność na przestrzeni wieków*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1995; *Studia Pedagogiczne*, z. 28, *Z dziejów życia i wychowania w rodzinie*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1996; *Studia Pedagogiczne*, z. 32, *Rodzina i wychowanie w rodzinie*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1996; I. Błaszczyk, A. Ossowska, V. Rączewska, *Historia wychowania rodzinnego i kształcenia w starożytności. Przewodnik bibliograficzny*, Bydgoszcz 1997; J. Jundziłł, *Rodzina rzymska w czasach prosperity i przemian ideowych II wieku*. Apulejusz, Fronton, Marek Aureliusz i Tertulian, Bydgoszcz 1996; K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997; *Studia Pedagogiczne*, z. 34, *Z dziejów edukacji i wychowania w rodzinie*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1998.

14 Np.: J. Sobczak, *Warunki i przejawy rozwoju teorii wychowania rodzinnego i edukacji rodziców od czasów Odrodzenia*, w: *Rodzina. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1988, s. 42-70; tenże, *Przejawy zainteresowania wychowaniem rodzinnym w pracach niektórych polskich pisarzy i pedagogów u schyłku XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku*, *Studia Pedagogiczne*, z. 18, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1992, s. 95-109; K. Jakubiak, *Wychowanie w rodzinie jako przedmiot zainteresowań pe-*

czasopism określanych mianem rodzinnych i domowych. Analizie poddano także idee wychowawcze prezentowane na łamach periodyków tego typu<sup>15</sup>.

Podobnie jak wiek XIX, w wydawnictwach bydgoskiej Katedry został zanalizowany także początek XX wieku, ze szczególnym uwzględnieniem II Rzeczypospolitej. Wielce interesująco został zilustrowany problem regionalizmu w wychowaniu rodzinnym, w szczególności na przykładzie Wielkopolski i Śląska, z zaznaczeniem wyjątkowego miejsca kobiety —matki w tym ostatnim regionie. Omówiona została także sytuacja rodzin żydowskich i ich obyczajowość. Wielorakie ujęcia problematyki wychowania w rodzinie wynikały także ze specyfiki poszczególnych źródeł i łączyły się na przykład z kryteriami socjologicznymi w badaniach rodzin choćby ze środowisk małomiasteczkowych czy wiejskich. Z kolei rozważania o międzywojennych ideologiach wychowawczych powiązane były analizą naukowych stanowisk wobec wychowania rodzinnego. Rozpoznaniu badawczemu została także poddana społeczno – wychowawcza działalność organizacji rodzicielskich i stowarzyszeń rodzicielsko – nauczycielskich istniejących na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku i w II Rzeczypospolitej oraz teoretyczne zapatrywania i praktyka w zakresie relacji, w tym form, a także dziedzin i treści współdziałania wychowawczego rodziców ze szkołą.

W relacjonowanych badaniach znacznie wykroczone poza tradycyjne źródła informacji o praktyce i teorii wychowania rodzinnego, poprzez sięganie na przykład do źródeł pamiętnikarskich czy nawet kalendarzy odzwierciedlających wiedzę potoczną, zdroworozsądkowe podejście do wychowania na miarę czasów, w których powstały, tym samym oddające poziom świadomości rodziców, zasięg zapatrywań teoretycznych i oddziaływań ideologiczno – instytucjonalnych. Te jednak źródła, a obok nich także archiwalia rodzinne, publicystyka, literatura piękna, a także materiały typu genealogicznego, demograficznego i ikonograficznego, nie mówiąc już o epistolografii nie zostały jeszcze wyczerpująco i wszechstronnie wykorzystane w badaniach historyczno – pedagogicznych nad rodziną. Stąd też we współczesnej historiografii nie mamy jeszcze pełnego obrazu polskich rodzin i przekształceń wraz z ich uwarunkowaniami, jakim one ulegały w ubiegłym i bieżącym stuleciu.

---

dagogiki katolickiej w okresie II Rzeczypospolitej, w: Rodzina. Przeszłość..., s. 24-40; tenże, Popularyzacja wychowania rodzinnego dziecka w polskiej literaturze i czasopiśmiennictwie XIX wieku, w: Rodzina w starożytnym Rzymie, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1993, s. 269-282.

15 Np.: K. Lutyńska, Ideologia czasopism rodzinnych Królestwa Polskiego w latach 1860-1880, w: „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” t. VII, Łódź 1958, s. 289-329; E. Chałasińska, Problemy rodziny i sprawa kobieca w publicystyce dziewiętnastowiecznej, „Problemy Rodziny” 1969, nr 4, s. 20-24, nr 5, s. 32-38; K. Jakubiak, Wypracowanie modelu wychowania rodzinnego dziecka w polskiej pedagogice XIX i początku XX wieku, w: Rodzina a wychowanie. Ciągłość i zmienność na przestrzeni wieków, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1995, s. 121-138.

Badania nad polską rodziną XIX wieczną, a także przełomu wieków, zawierają jeszcze wiele znaczących luk, dotyczących m.in. funkcjonowania rodziny jako podstawowego środowiska wychowawczego. We współczesnej historiografii pedagogicznej nie znalazły bowiem dotąd swego opracowania liczne problemy związane z przemianami rodziny jako środowiska wychowawczego oraz wychowania rodzinnego w poszczególnych typach rodzin w ich zróżnicowaniu społecznym, regionalnym, narodowościowym i wyznaniowym. Brakuje jeszcze opisu warunków i sprawności wychowawczej typowych środowisk rodzinnych oraz wartości, kierunku i skuteczności oddziaływania wychowawczego rodziny. Dokonane powinny zostać także ustalenia dotyczące funkcjonowania ówczesnych rodzin w szerszych kręgach środowiskowych, w tym również w relacjach z instytucjami oraz z rzeszeniami społecznymi wspomagającymi rodzinę. Nie zostały również m.in. poddane badawczemu rozpoznaniu funkcje wychowawcze i opiekuńcze rodziny (w tym jej poszczególnych członków) na tle innych jej zadań, organizacja życia i pozycja dziecka w poszczególnych typach rodzin oraz dziedziny i metody wychowania, a także kształcenie i nauka domowa dzieci. Odnośnie tego ostatniego zagadnienia, należy z zadowoleniem stwierdzić, iż Adam Winiarz przygotowuje do wydania monografię o pracy, dolach i niedolach guwernantek na ziemiach polskich w XIX wieku.

Odczuwalny jest również brak zadowalających ustaleń dotyczących diagnozy poziomu świadomości pedagogicznej rodziców oraz form i treści ich pedagogizacji. Nie można jeszcze dokonać typologii rodzinnych środowisk wychowawczych, rozpatrywanych w różnych, wskazanych tu aspektach.

Niewyzyskanym materiałem źródłowym, niezbędnym z kolei w odtworzeniu koncepcji i modeli wychowania rodzinnego jest obfita literatura i publicystyka pedagogiczna, liczne czasopisma kobiece i rodzinne oraz poradniki wychowawcze przeznaczone dla rodziców. Na podstawie źródeł tego rodzaju można wnikać w ówczesną filozoficzno – pedagogiczną refleksję nad dzieciństwem i rodziną, rozpatrywać formułowane w piśmiennictwie idee i zasady organizacji rodzinnych środowisk wychowawczych i ich ewoluowanie oraz rozpoznawać przypisywane jej, choćby przez ówczesne ruchy społeczne, pożądane zadania wychowawcze. Pamiętając w badaniach o ciągłości między poznawanymi dziejami a dniem dzisiejszym, można uchwycić cuchy świadczące zarówno o kontynuacji, jak i zmienności wychowania w rodzinie i rodziny jako środowiska wychowawczego.

Próbą wypełnienia wskazanych tu luk jest realizowany projekt badawczy pt. „Wychowanie w rodzinie polskiej w latach 1795-1939. Ciągłość i zmiana” (autorzy: K. Jakubiak i A. Winiarz), finansowany przez Komitet Badań Naukowych. Jego struktura i zamierzone wyniki wyznaczone są źródłowym rozpoznaniem następujących zagadnień z uwzględnieniem kierunków przemian i uwarunkowań w odniesieniu do:

1. Ustalenia typów rodzinnych środowisk wychowawczych zróżnicowanych według pozycji społecznej, zawodowej oraz miejsca zamieszkania.
2. Rozpoznania stosunków w typowych małżeństwach, ról żony i męża, z uwzględnieniem wzorców a rzeczywistości.

3. Struktury rodzin i ich funkcjonowania w społeczeństwie, ich statusu społecznego i kulturowego.
4. Wychowania w rodzinie, w tym ról i postaw rodzicielskich, zadań wychowawczych pozostałych członków rodziny i osób z nimi związanych oraz głównych wartości, ideałów, wzorców w konfrontacji z rzeczywistością wychowawczą.
5. Opisu warunków i sprawności oddziaływania wychowawczego rodzin, z uwzględnieniem wpływu tradycji rodzinnej na postawy społeczne dzieci manifestujące się w późniejszym (dorosłym) życiu oraz roli rodziny w zachowaniu tożsamości i ciągłości narodowej.
6. Nauczania domowego dzieci, z uwzględnieniem jego celów, form, zakresu, poziomu, używanych podręczników, treści i osób je prowadzących.
7. Diagnozy świadomości wychowawczej rodziców, uznawanych przez nich wartości oraz zasad i metod wychowania.
8. Zakresu form, treści i poziomu edukacji pedagogicznej rodziców z uwzględnieniem wydawnictw pedagogicznych o charakterze poradnikowym oraz czasopiśmiennictwa rodzinnego, kobiecego i pedagogicznego, propagującego idee wychowania rodzinnego, spełniania funkcji opiekuńczych i wychowawczych rodziców, a także wzory stosunków między rodzicami a dziećmi, rodzeństwem i służbą domową. Szczególna uwaga zostanie zwrócona na konstruowany i propagowany wzór dobrej matki i ojca oraz na sposób w jaki starano się uświadomić wymagania stawiane przed rodzicami przez ówczesną pedagogikę. Przedstawione zostaną ówczesne próby klasyfikacji postaw rodzicielskich (matek i ojców) oraz ich wizerunki przedstawione w literaturze pamiętnikarskiej, a także rekonstruowane w świetle epistolografii. Analizie zostaną również poddane dziedziny wychowania rodzinnego oraz zagadnienie swobody i przymusu w tym środowisku w powiązaniu z panującymi wówczas trendami w pedagogice. Rozpoznane zostanie zainteresowanie problemem edukacji rodziców ze strony kościołów, głównie katolickiego, szkoły, stowarzyszeń religijnych – głównie Akcji Katolickiej, organizacji społecznych, w tym rodzicielskich i instytucji państwowych.
9. Genezy badań naukowych: socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych nad rodziną i jej wychowawczym funkcjonowaniem, z uwzględnieniem ich metodologii, specyfiki, zakresu merytorycznego i wyników.
10. Tworzenie modelowych koncepcji wychowawczego funkcjonowania rodziny, z uwzględnieniem recepcji myśli pedagogów obcych (głównie niemieckich) i ich popularyzacji w literaturze i publicystyce a także miejsca w ideologiach wychowawczych różnych orientacji ideowo-politycznych: ruchu ludowego, narodowego, socjalnej demokracji i sanacji.

Ważną rolę w badaniach z zakresu interesującej nas tematyki może mieć najnowsza inicjatywa bydgoskiej Katedry Historii Wychowania. Była ona bowiem organizatorem międzynarodowej konferencji naukowej p.n.: „Partnerka, matka, opiekunka – status kobiety w dziejach powszechnych” (Bydgoszcz – Wielonek 11.-13. maja 1998 r.) Ponad stu referentów, reprezentujących również Słowację (PhDr.

Juraj Šatánek, CSc z Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy) obradowało w czterech grupach tematycznych:

1. Żona i matka w rodzinie – idealizacja ról a praktyka;
2. Kobieta w życiu społecznym. Kobieta a polityka;
3. Kobieta w myśli społeczno – filozoficznej;
4. Uczestnictwo kobiet w edukacji – nauczycielki i uczennice.

Materiały z tej konferencji zostaną wydane w dwóch tomach w 1999 roku. Tą konferencją bydgoska Katedra Historii Wychowania, wykazała że nie tylko koordynuje ogólnopolską współpracę zmierzającą do opracowania rozwoju teorii i praktyki wychowania rodzinnego w dziejach powszechnych i polskich, ale także inicjuje na gruncie polskim aktualne w nauce historiografii zachodniej badania feminologiczne.

Spółczesność polskie od schyłku XVIII do początków XX wieku oraz ówczesne zapatrywania teoretyczne silnie akcentowały rolę rodziny we wszystkich sferach życia społecznego, które okazały się trwałe i mogą być przydatne w kształtowaniu nowych wzorców edukacji i społecznej rzeczywistości, w tym stosunku do państwa, aktywności małych grup społecznych w środowiskach lokalnych, dających szansę samorealizacji jednostkom, a przez własną stabilizację i swych rodzin, także trwałość struktur społecznych i państwowych.

## SUMMARY

### THE STATE OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH AND NEW RESEARCH PROJECTS IN THE HISTORY OF EDUCATION IN THE POLISH FAMILY IN 1795 - 1939

The article presents the output of Polish historical research into the history of the modern Polish family. Apart from the general outline of the studies in demography and historical sociology, the output and research perspectives in the history of education have been discussed in detail. In this context the author presents the role of the Department of the History of Education of the Pedagogical University of Bydgoszcz as an all-Polish organiser and co-ordinator of the research into the family as man's educational environment in universal and national history as well as historical feminology. The cognitive value of the article is an ample bibliography of the recent Polish works, mainly historical and pedagogical, concerning the history of family education in modern times, and the presentation of the issues related to the article's title presently studied.

## VIDENIE "DRUHÉHO" NA PRÍKLADE POPREVROTOVEJ BANSKEJ BYSTRICE

Dalibor Selecký

*Katedra histórie, Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica*

Vznik Československa na konci roku 1918 spôsobil aj vznik novej situácie na úrovni každodenného života. Slováci, dovtedy málo uznávaná menšina, sa stali väčšinou, ktorej jazyk sa začal používať ako úradný jazyk. Na druhej strane boli to príslušníci maďarskej kultúry, ktorí sa stali menšinou. Takéto prostredie bolo vhodným na vytváranie a "oprášenie" starých stereotypov (predsudkov) týkajúcich sa toho "druhého" etnika.

Na príklade Banskej Bystrice by sme chceli rozobrať otázku videnia príslušníkov jednej etnickej skupiny príslušníkmi tej druhej. Ide nám o identifikovanie stereotypov a ich prejavov v každodennom živote mesta. Hoci sa v súčasnosti venuje veľká pozornosť mestu a kultúre v ňom,<sup>1</sup> otázka stereotypov jedného etnika na druhé nebola zatiaľ cieľom hlbšieho záujmu.

Z veľkej časti je to spôsobené aj nedostatkom materiálu na takto formulovaný výskum. Stereotypy sa dostávali len zriedka vo svojej čistej forme do písanej podoby, zvyčajne zostávali v ústnej forme. Ak by sme to akceptovali ako predpoklad, mohli by sme využiť metódu oral history,<sup>2</sup> no pri nej by sa mohlo stať, že interviewovaná osoba by si mohla zameniť stereotypy z predvojnovvej ČSR s vojnovými stereotypmi (vyprovokovanými napr. napadnutím Slovenska Maďarskom).

Metódou, ktorú sme sa snažili využiť, bola sémantická analýza textov novinového a časopiseckého charakteru. Išlo predovšetkým (hoci nie výlučne) o texty monitorujúce rôzne aktivity z komunity. Tieto texty, nakoľko pochádzajú priamo od zdroja, sú informatívne najvyužiteľnejšie.<sup>3</sup> Rovnaké spracovanie využil Tzvetan Todorov pri svojich výskumoch videnia Bulharov Francúzmi.<sup>4</sup>

Banská Bystrica mala v roku 1919 príslušníkov slovenskej, maďarskej, židovskej, nemeckej a českej národnosti. Obyvatelia mesta boli ešte konfrontovaní s príslušníkmi rómskej etnickej skupiny.<sup>5</sup>

Nemci boli v tom čase na ústupe, z toho dôvodu na identifikáciu stereotypov Slovákov u Nemcov potrebujeme nemecky vydávané noviny *Neusohler Journal*. Ich mesačná príloha *Kikeriki* uverejnila karikatúru svojho maskota, ako sa vysmieva smerom k domu so slovenským nápisom "Dom Matice". Na celej karikatúre je najdôležitejšia málo výrazná postavička v okne tohto domu. Jej jediná ľahko identifikovateľná časť oblečenia je široký ľudový klobúk - taký, aký nosili Slováci. Ešte starší stereotyp spomína Jozef Vozár, keď sa zmieňuje o správe nemeckých úradníkov: "Pritom je známe, že Slováci sa zaoberajú inými vecami, nie baníctvom. Sú poľnohospodári, obchodníci s dobytkom, s drobným tovarom, s obilím a venujú sa vareniu piva a páleniu pálenky."<sup>6</sup>

Pohľad Slovákov na Nemcov je odlišnej kvality. Je to videnie Slováka, ktorý tvrdí, že "Pri sťahovaní Nemci pohrdali s praobyvateľmi Slovákmí, ktorých vytískovali z práv, ba ani za mešťanov neboli Slováci prijatí.<sup>7</sup> Južne od Banskej Bystrici ... je Radvaň ... Keď Nemci nedopúšťali osadzovať sa Slovákom v Banskej Bystrici, usadzovali sa títo v blízkej Radvani."<sup>8</sup> Môžeme predpokladať, že Nemci pohrdali Slovákmí, a preto im nedovolili usadiť sa v meste. Aké dôsledky môže mať takéto myslenie?

Jozef Škultéty vydal knihu *Nehaňte ľud môj!*, v ktorej sa môžeme dočítať: "Boly časy, že väčšie slovenské dediny, nejaké Mošovce, Necpaly, Bánovce, Kameňany, maly duchovne významnejšie školy, nežli v privilégiách svojich Kremnice, Bystrice."<sup>9</sup>

Zdá sa, že vo vzťahu Slováci - Nemci je hlavným stereotypom, ktorý mohol ešte existovať aj na začiatku 20. storočia, stereotyp dedinčanov, ktorí sa chcú dostať do mesta (výlučne patriace nám - Nemcom. Naznačuje to aj fakt, že inzercia firiem je ešte aj za I. ČSR v nemeckom jazyku, ale nie v maďarskom). Slováci zostávajú v úlohe urazených a získavajú pocit urazenosti, ktorý riešia vytvorením si "svojho" mesta.

Vzťah Slováci a Maďari a ich stereotypy je rovnako poznačený mlčanlivosťou materiálu. Jediná priama zmienka je vlastne staršou modifikáciou stereotypu, bežného aj v súčasnosti: "Aziati zostanú Aziatmi."<sup>10</sup> Nesprávajú sa tak, ako my: sú odlišní; a vysvetlenie prečo: sú Aziati.

Maďarský stereotyp bol zaznamenaný nie v Banskej Bystrici, ale v Trnave: "Väčšina trnavských obchodníkov si nevie alebo nechce predstaviť, že by aj Slováci mohli byť inteligentom."<sup>11</sup> Došlo k stotožneniu "inteligenta" s "dedinčanom"? Odpoveďou môže byť zmienka, a teraz už priamo z banskobystrického prostredia: "... po deväťdesiatych rokoch nastala maďarizácia podľa príslovia: Čo kabát dobrý, to Maďar, čo halena - to Slováci."<sup>12</sup> Toto vyjadrenie zahŕňa v sebe nielen stereotyp - Slováci (s dôrazom na pojem Slováci) majú "haleny", ale aj to, že Slováci sú chudobní (s dôrazom na pojem chudobní). Je možné, že by tu došlo k splynutiu významov "halena" - "dedina"? Na konci deväťdesiatych rokov nebol v Banskej Bystrici tak rozvinutý priemysel, že by sa ním živila relevantná časť slovenského banskobystrického obyvateľstva. Preto takéto zovšeobecnenie môže byť nasmerované nie na mesto, ale na vidiek v regióne Banská Bystrica.



V súdobej tlači (roky 1920 - 1921) bola otázka Židov asi jednou z najčastejších. Sú tu viditeľné snahy o akési podsúvanie inakosti: "Židovská morálka je iná ako morálka iných národov."<sup>13</sup>

O ďalších stereotypoch Židov u Slovákov, o ktorých však nenachádzame priame zmienky v článkoch, sa dozvedáme len z ohlasov Židov na protizidovské články: "Židia sú práve tak rozvrstvení na všelijaké tábory dľa sociálneho postavenia a presvedčenia, jako každý iný národ na svete."<sup>14</sup> Stereotyp: všetci Židia sú bohatí. Alebo: "Vidíme aj tú veľkú vlasteneckosť našich (?) židov, ktorý všade len provokatívne a demonštratívne maďarský handrkujú takou židovskou maďarčinou, že sa poctivý Maďar musí v hrobe obrátiť od studu, že ako spotvorili tú maďarskú reč, ale si pri tom myslia, že sú oni tie piliere maďaršágu na Slovensku."<sup>15</sup> Stereotyp: Židia (vo význame všetci Židia) hovoria po maďarsky, a teda z toho vyplývajú nepriateľské postoje voči nim.

Z tohto pohľadu je veľmi zaujímavé vyjadrenie z druhej strany: "U nás je židovská otázka len umele robená, v ľudu jej niet ľud slovenský jej nezná, vyjmúc niekoľko profesionálnych antisemitov."<sup>16</sup> Teda Židia nepociťovali od väčšiny Slovákov nejaké problematické jednanie. Stereotypy na Židov sa postupne vytrácajú. Tak, ako postupuje vnútropolitická situácia, do popredia sa dostáva vzťah Slováci a Česi.

"Slovenčimu uviesť čoskoro všade na Slovensku ako jedinú úradnú reč, sľubuje ľudová strana ... Očakávame nielen, že všetci Česi sa naučia a doučia čím skôr spisovnej slovenčine (veď je to také snadné pre českého inteligenta vyššieho z českých škôl)..."<sup>17</sup> Česi sú chápaní ako ľudia so školami - inteligenti. Preto im predsa nemôže robiť problém, aby sa naučili po slovensky (aby prijali viac slovenskú kultúru, ako prijali?).

Iný obraz Čecha nám ponúka článok, ktorý bol pôvodne zameraný na otázku Rómov: "Aspoň Vy snád" (pozn. folkloristi) dáte úbohého Cigána za príklad zhavraným "Čechom a "Čechoslovákom", ktorí miesto opasku nosia šle, miesto ľudových piesní čítajú moderné knihy, miesto odzemku tancujú charlston a miesto drumbiel obľubujú si rádio."<sup>18</sup> Autor článku identifikuje Čechov pomocou symbolov modernej (českej) mestskej kultúry: charlston, rádio, moderné knihy. Hoci tento text má ironický podtext, je dôležitý pre identifikáciu aspoň približného obrazu Čecha videného Slovákom.

Z pohľadu Čecha je veľmi zaujímavé vyjadrenie jedného z popredných príslušníkov českej komunity v Banskej Bystrici. Ide o Jozefa Hobla: "Mezi slovenským lidem není dnes lásky k českému národu. Ani nejhorší nepřítel nemluvil o českém národě s takovým despektem, jakým dnes o nás mluví bratři Slováci."<sup>19</sup>

Česi pociťovali nevďačnosť, ktorá bola zahrnutá aj v jeho ďalšom diele, tento raz vydanom priamo v Prahe, *Slovensko po převratu*.<sup>20</sup> V nej podrobne vypisuje, čo Česi na Slovensku a pre Slovensko urobili. Objavil sa tu teda stereotyp nevďačných Slovákov.

## Záver

Komunikácia medzi jednotlivými etnikami mala v sebe prvky stereotypov. Povaha týchto stereotypov podčiarkovala *inakosť* nielen po línii etnickej, ale aj po línii *mesto - nie mesto*. Dochádzalo tu k stotožneniu etnickej skupiny s prostredím, v ktorom žila (Slováci - dedina). V línii *mesto - nie mesto* boli tieto stereotypy dôsledkom neplnohodnotnej komunikácie, ktorá bola pred rokom 1918 limitovaná ekonomickou zmenou (trhy, jarmoky, pracovné výpomocné sily v domácnostiach).

## Poznámky:

1. (zost.) Mannová, E.: Meštianstvo a občianska spoločnosť. Bratislava, Academic Electronic Press 1998; Banská Bystrica - sociokultúrne obrazy a portréty. Banská Bystrica, UMB 1996; Banská Bystrica. Pramene a spomienky. Etnourbánné štúdie. Banská Bystrica, UMB 1998; Lipták, L.: Zmeny elit v meštianskej spoločnosti na Slovensku v prvej tretine 20. storočia. str. 66. In: Meštianstvo a občianska spoločnosť na Slovensku (zost. E. Mannová). Bratislava, AEP 1998.
2. Pozri: Etnologické rozpravy, 1/1996.
3. Hronské noviny 1920 - 1926; Pohronské noviny 1926 - 1938; Banskobystrické noviny 1934 - 1935; Neusohler journal 1871; Pohronský hlásnik 1926 - 1928; Almanach a adresár mesta Banskej Bystrice. Banská Bystrica, Slovan 1932.
4. Todorov, T.: Les morales de l'histoire. Paris, Bernard Crasset 1993, str. 130.
5. Okrem toho sa neskôr prisťahovali do Banskej Bystrice aj Bulhari, ale tí boli len na okraji spoločenského života. Porovnaj: Pohronský hlásnik, r. II, 1927, č. 21, str. 3.
6. Vozár, J.: Národnostné zápasy v stredovekých mestách a slovenské národnostné povedomie od 16. do pol. 18. storočia. Historický časopis, 1980, č. 4, str. 568
7. J.K.: Dejiny a pamiatky. Almanach a adresár mesta Banskej Bystrice, Slovan 1932, str. 7.
8. ibidem, str. 11.
9. Škultéty, J.: Nehaňte ľud môj! (črty zo slovenskej minulosti). Turčiansky sv. Martin 1928, str. 89.
10. Ide o názov jedného článku, ktorý informoval o správaní sa Maďarov k zajatcom v Zalaegerszegu. Hronské noviny, roč. II, 1920, č. 31, str. 2
11. Lipták, L., c. d., str. 66.
12. Darulová, J.: Minulosť Banskej Bystrice v spomienkach a rozprávani. In: Banská Bystrica. Pramene a spomienky. Etnourbánné štúdie. Banská Bystrica, UMB 1998, str. 138.

13. Hronské noviny, roč. II, 1920, č. 52, str. 1.
14. Hronské noviny, roč. II, 1920, č. 48, str. 1.
15. Hronské noviny, roč. II, 1920, č. 31, str. 2.
16. Odpoveď Dr. Szilárda na článok "Židovská otázka na Slovensku" uverejnený v Hronských novinách z 24.10. 1920. Hronské noviny, roč. II, 1920, č. 46, str. 3.
17. Pohronské noviny, r. I, 1926, č. 2, str. 3.
18. Pohronské noviny, r. II, 1927, č. 14, str. 2.
19. Hobl, J.: Nespokojené Slovensko. Hronské noviny, r. VI, 1924, č. 42, str. 1.
20. Hobl, J.: Slovensko po prevratu (Struční přehled vývoje popřevratových slovenských poměrů se zvláštním zřetelem k střednímu Slovensku. Praha 1932, str. 44.

## SUMMARY

### PERCEPTION OF "ANOTHER" DURING FIRST CZECHOSLOVAKIA IN BANSKÁ BYSTRICA

The establishment of first Czechoslovakia in 1918 caused a creation of stereotypes of one ethnic group to another one. The author tries to analyse these stereotypes and to find out what is beyond them. What did Germans think about Slovaks? What did Slovaks think about Germans? Why did they think it? The study is focused not only on the relations between Slovaks and Germans, but also to Czech, Hungarian, Jewish and Slovak relation.

# RECENZIE

## Čaplovič, D.: Včasnostredoveké osídlenie Slovenska.

Nitra, AEP 1998. 268 s., 82 obr.

Autor sám archeológ, ktorý sa dlhoročne venuje stredovekej archeológii nás s témou oboznamuje v siedmych kapitolách.

V prvej kapitole (Úvodné poznámky) naznačuje základné problémy a venuje pozornosť publikovanej literatúre a relevantným archeologickým výskumom. Uvádza, že pre pojem včasný stredovek bude používať európsku chronológiu, ktorá pod týmto obdobím rozumie časový úsek od 5. do 13. storočia.

Druhá kapitola (Územie Karpát a stredného Dunaja vo včasnom stredoveku) zdôrazňuje potrebu skúmať počiatky našich národných dejín vrámci medzinárodnej spolupráce, keďže naše územie bolo integrálnou súčasťou európskych kultúrno - politických procesov. V archeologických prameňoch je to viditeľné najmä v nálezoch blatnicko - mikulčického štýlu (horizontu) - kovania, ostrohy, meče atď. pochádzajúce z Turca, Považia, Ponitria a Oravy. Sú zdobené karolínskymi výtvarnými motívmi, ktoré v sebe spájajú franské, vikingské a juhovýchodné vplyvy s domácimi tradíciami. Tieto honosné predmety z druhej polovice 8. a prvej polovice 9. storočia ukazujú, že sa tu formovala spoločenská elita, ktorá zohrala úlohu pri formovaní Nitrianskeho kniežatstva. Na konci 8. storočia sa vytvorila situácia (porážka Avarov Karolom I.), ktorá umožnila etatizačný proces naddunajských Slovienov a Moravanov.

Autor konštatuje, že hospodárska a kultúrna základňa budúceho Pribinovho kniežatstva sa vytvorila v povodí Nitry a na strednom Považí. K tomuto procesu prispelo i šírenie kresťanstva, ktoré jednotlivé oblasti prijímali rôznym spôsobom. Už pred vznikom Veľkej Moravy bol v Nitre vysvätený okolo r. 828 kresťanský kostol. Jeho presná lokalizácia ostáva zatiaľ neznáma.

Spojením Nitrianskeho a Moravského kniežatstva okolo r. 833 do jedného celku vnútorný vývojový proces rýchlo postupoval, čo bolo výsledkom istej spolupatričnosti, ktorá sa formovala už pred ich zjednotením. Najväčší územný rozsah nadobudla za panovania Svätopluka I., ktorý sa opieral o družinu zloženú zo šľachty. Vyspelosť tohto štátneho útvaru ukazuje aj vznik cirkevnej školy - učilišťa po príchode Konštantína a Metoda.

Ďalej sa autor zaoberá objavmi jednotlivých veľkomoravských kostolov, pričom medzi ne zaradil aj stavbu z Kostolian pod Trbečom, ktorej presné datovanie je ešte predmetom diskusie a čaká na overenie. Za hlavné správne a cirkevné stredisko Veľkej Moravy považuje hradisko v Mikulčiciach, čo je v plnej zhode s archeologickým výskumom. Zlomovým obdobím, nielen pre Veľkú Moravu, ale pre celú Európu bolo obdobie od konca 9. do druhej polovice 10. storočia, t.j. od príchodu prvých nomádskych kmeňov (a s tým spojené nájazdy) do priestoru stredného a horného Potisia až po ich porážku na rieke Lechu v r. 955. Tieto udalosti, spolu s udalosťami vo Franskej ríši (vymretie Karolovcov) boli spojené aj s dezintegráciou Veľkej Moravy. Jej ďalší vývoj je, však dokázateľný v menších územných jednotkách. Taktiež starý pohľad na vzťahy medzi domácim obyvateľstvom (Slovieni) a Uhrami, založený na deštruktívnom postupe začleňovania územia terajšieho Slovenska do včasnohorského štátu ako "spálenej krajiny" je vyvrátený archeologickými výskumami.

Tretia kapitola (Dielo P.J.Šafárika a najnovšie poznatky o historicko - sídliskovom vývoji v Karpatoch a v príľahlých oblastiach v prvej polovici prvého tisícročia) konfrontuje dielo Slované starožitnosti so súčasnými poznatkami, pričom poukazuje na jeho vyspelosť. Ďalej venuje pozornosť autochtónnej teórii pôvodu Slovanov, napr. teórii O.N.Trubačeva, ktorý predpokladá, že pravlast' Slovanov bola medzi Tatrami a Dunajom, a že prvé slovanské kmene tu boli už v 3. tisícročí pred Kristom. Je možné, že v dobe rímskej existoval istý druh spoložitia slovanských a germánskych kmeňov. Podľa autora pôvodný slovanský sídliskový základ najmä vďaka prílivu "nových" slovanských spoločenstiev získal postupne prevahu a stal sa najpočetnejším a najadaptabilnejším už v období sťahovania národov. Tiež písomné pramene, napr. Prokopios z Cézareje, naznačujú, že naddunajskí Slovania mali v období 6. storočia dobre organizované spoločenstvo.

Po príchode Avarov do Karpatskej kotliny (567-8) sa počas prvej polovice 7. storočia vytvoril slovanský štátny útvar Samova ríše, ktorá sa stala ich protivníkom až do jej zániku v r. 658. Po týchto udalostiach dochádza k bližšiemu slovansko - avarskému súžitíu vrámci ktorého sa Slovania dostávajú do styku s byzantským umeleckým okruhom a Bulharskou ríšou. Po porážke Avarov sa pre stabilizujúci sa slovanský sídliskový substrát nad stredným Dunajom (hlavne oblasť JZ Slovenska) vytvorili vhodné podmienky, čo vyvrcholilo vznikom Nitrianskeho kniežatstva. To bolo vrámci centralizačného procesu začlenené do Veľkej Moravy. Tento proces neprebehol nenásilne, o čom svedčí napríklad zánik hradiska Pobeďim na strednom Považí a vznik veľmožského dvorca v Ducovom. Mojmir I. si postupne upevňoval moc a do novopripojených oblastí dosadzoval jemu oddaných členov rodiny a družiny, o čom svedčia zachované miestne názvy typu Moravce, Moravany. V druhej tretine 9. storočia môžeme sledovať vznik nových a prestavovanie starých sídlisk - hradísk.

Autor tiež neopomenul problém "dvoch Moráv" a jednoznačne lokalizuje Veľkú Moravu (hé Mégalé Moravia - Konštantin Porfyrogenetos) na stredný Dunaj a odmieta pojmy Veľké Slovensko, či Veľkoslovenská ríša, ktoré sa objavili v publikáciách po roku 1989.

Vo štvrtej kapitole (Vývoj štruktúry osídlenia na území Slovenska vo včasnóm stredoveku) autor upozorňuje, že na sledovanie procesu zmien sídliskovej štruktúry je dôležitý výskum včasnostredovekých hradísk (8. - 10. storočie), z ktorých sa niektoré postupne menia na sídla komitátov. Rovnako významný je aj vznik nových feudálnych sídiel - hrádok a kráľovských hradov už od 11. storočia. Základná sídlisková sieť sa v jednotlivých regiónoch vytvára už okolo polovice 8. storočia, pričom na prelome 8. a 9. storočia vzniká nové hospodárske centrum, kultúrne a správne centrum v Ponitří. V priebehu 9. storočia dochádza k dosídľovaniu starších sídliskových aglomerácií, zanikajú staré a vznikajú nové hradiská i neopevnené sídla. Formujú sa základy tzv. hradských miest - Nitra (Nitrava) a Bratislava. Niektoré veľkomoravské sídliská sa priamo zmenili na komitátne sídla (Starý Tekov) a na ďalších môžeme sledovať lokačný posun (Čingov).

Na domácu, veľkomoravskú, tradíciu budovania opevnených dvorcov (Pohansko pri Břeclavi, Ducové, Nitrianska Blatnica) nadviazala aj včasnohorská štátnosť. Sídla tohto typu z 11. storočia, ktoré boli aj rezidenciou panovníka v čase jeho pobytu v danej oblasti boli nájdené v Zircu (Maďarsko), Bratislave - Dúbravke, indície naznačujú dvorec v Dvoroch nad Žitavou. Z piatich hradov, ktoré boli, ako píše Anonymus vo svojej kronike, obsadené Maďarmi, boli archeologicky doložené len dva - Beckov a Trenčín.

V závere tejto kapitoly autor uvádza, že dezintegračný proces na Veľkej Morave a jej postupný zánik nepôsobil jednoznačne deštruktívne na existujúcu štruktúru osídlenia a vzhľadom na nové podmienky navrhuje používať namiesto doteraz zaužívaného termínu "doznievanie" Veľkej Moravy, termín "ďalší vývoj".

V úvode piatej kapitoly (Včasnostredoveký vývoj v oblastiach severovýchodných Karpát a v hornom Potisi) autor konštatuje, že štúdiom včasnostredovekého osídlenia v tomto regióne je determinované nedostatočným archeologickým výskumom. Ďalej píše, že včasnostredoveké osídlenie zo 7. storočia je známe z Vranova - Lomnice, do 7. - 8. storočia patrí rozsiahle sídlisko z Vlače a sídliská z polôh Male Pole a Koscilek sa vyvíjali v priebehu 7. - 10. storočia. Od druhej polovice 7. a v priebehu 8. storočia sem intenzívne zasiahlo avarské etnikum, čo dokladajú avarské pohrebiská v Barci, Šebastovciach, Valalíkoch - Všečsvätých a Hraničnej pri Hornáde. V priebehu 8. - 9. storočia pokračuje dosídľovanie a vytvárajú sa trvalejšie osídlené územia v stredotoryskej, dolnohornádskej a hornohornádskej oblasti. Ďalšími dôležitými oblasťami boli topliansko - ondavský sídliskový región, ondavsko - laborecká, latoricko - bodrocká a potisko - užská oblasť.

V druhej polovici 9. storočia sa budujú hradiská v Zemplíne, Kusíne, Šarišských Sokolovciach, v Čingove II, atď. Aj na tomto území sa niektoré hradiská začlenili do správneho systému Uhorského štátu, buď priamo (Zemplín), alebo s lokačným posunom (poloha Griblovec - hrad Kapušany). Podobný vývoj môžeme sledovať aj v susednej oblasti Vislanska. Čo sa týka kresťanstva, pre jeho rozsiahlejší prienik do tohto regiónu v období druhej polovice 9. - 10. storočia nemáme dostatok dokladov. Datovanie rotundy v Michalovciach do 9. storočia bolo unáhle - né a táto patrí zrejme až do 11. storočia. Autor tiež podotýka, že sa tu nevytvoril svojrázny "belobrdský kultúrny habitus", ktorý je výrazný v oblasti stredného Du -

naja a v povodí jeho severných prítokov. Pôvodné obyvateľstvo ďalej zohrávalo rozhodujúcu úlohu a po ustálení severnej hranice medzi poľským a uhorským kráľovstvom na hrebeni Karpát sa jeho časť udomácnila v poľskom štáte Piastovcov (Poliaci) a časť v uhorskom štáte Arpádovcov (Slováci).

Šiesta kapitola (Severozápadné a stredné Slovensko vo včasnom stredoveku) v úvode približuje známu polemiku medzi V.Chaloupeckým a D.Rapantom o neosídlenosti, resp. osídlenosti týchto oblastí Slovenska. Archeologické výskumy ukázali, že už v priebehu 8. storočia sa tu formovala sídlisková štruktúra, o čom svedčia pohrebiská - mohylníky z 8. - 9. storočia. Výstavba hradísk sa začala najneskôr na začiatku 9. storočia. Rozsiahla sieť otvorených (neopevnených) sídlisk sa koncentruje medzi dnešným Varínom a Dubnicou nad Váhom. Úlohu centrálného hradiska v okolí Žiliny plnilo zrejme hradisko pri obci Divinka, datované od polovice 9. storočia do 10. storočia. Ďalšou významnou oblasťou s úzkymi väzbami na región hornej Nitry bol Turiec s otvorenými sídliskami (Ivančiná, Sučany, Martin) a bohatými hrobmi pod mohylami (Blatnica, Malý Čepčín). Významným pre túto oblasť bol vznik hradiska Vyšehrad pri obci Jasenovo v druhej polovici 8. storočia, ktoré pretrvalo do 10. storočia. Obraz osídlenia dopĺňa depot železných predmetov zo Sklabine.

Oblasť hornej Nitry reprezentujú otvorené sídliská z katastra Bojníc, Prievidze atď. z 9. - 10. storočia, pohrebiská - ploché i mohylníky (Diviaky nad Nitricou, Mačov). Dôležitým opevneným sídliskom bolo hradisko v Bojniciach - poloha Zámok, ktoré vzniklo v 9. storočí. Starším bolo hradisko z konca 8. až začiatku 9. storočia v Prievidzi - časti Štvrte. Vývoj osídlenia v tomto regióne pokračoval aj po zániku Veľkej Moravy, čoho dokladom je celý rad aj novovzniknutých sídlisk.

Na osídlenie Kysúc pôsobila skutočnosť, že boli mimo hlavného cestného ťahu sever - juh. Ku staršiemu horizontu osídlenia z 9. storočia patria otvorené sídliská (Horný Vadičov, Kysucké Nové Mesto). Do 9. storočia patrí aj mohyla z obce Horný Vadičov. Opevnený útvar z katastra obce Lopušné Pažitie - polohy Hrádok je rámcovo datovaný do 9. - 10. storočia.

Do oblasti severných Karpát patrí aj región Oravy, najmä jej dolnej časti. Predveľkomoravské a veľkomoravské osídlenie bolo zistené na hradisku vo Vyšnom Kubíne - poloha Ostrá Skala s horizontami z 9. a 10. - 12./13. storočia. Otvorené sídliská sa našli v intraviláne Dolného Kubína, v Kraľovanoch a v areáli Oravského zámku. Kontinuitu osídlenia môžeme vidieť na otvorených sídliskách z katastra Istebného (8. - 12. storočie) a z Pucova (10. - 12. storočie).

Vývoj a zmeny štruktúry osídlenia autor dokumentuje aj v Liptove. Otvorené sídliská agrárneho charakteru s vývojom od 9. do 13. storočia sa nachádzali v katastroch obcí Liptovská Mara, Liptovská Teplá, Paludza, atď. V priebehu 10. - 13. storočia vznikli nové sídliská, niektoré s posunom do novej polohy. V 12. - 13. storočí boli postavené mnohé sakrálné stavby - najstaršia v Liptovskej Mare. K najstarším najvýznamnejším opevneným útvarom patrí hrad Liptov (Starý hrad) z obdobia prvej polovice 13. storočia. K feudálnym hrádkom patrí zrubová drevená stavba z Litovskej Mary - poloha Havránok z 13. - 15. storočia.

V ďalšej časti sa autor zaoberá vývojom v 10. - 13. storočí v oblasti Turca a okolí Žiliny. V regióne Turca si všima celý rad nových sídlisk (Bystrička, Háj, Martin, atď.), sakrálné stavby (Sebeslavce, Martin) a opätovný nárast dôležitosti hradiska Vyšehrad (Jasenovo) v 10. - 13. storočí.

Podobný vývoj prebiehal aj v oblasti Považia, kde pokračuje osídlenie niektorých otvorených sídlisk (Rajecké Teplice 9. - 10. storočie, Považská Bystrica - Dedovec 8. - 10. storočie, Púchov 9. - 10. storočie). V 10. - 12. storočí vzniká veľa agrárnych sídlisk (Beluša 11. - 12. - 13. storočie, Bolešov 11. - 13. storočie, Dubnica nad Váhom 11. - 13. storočie, Pružina 10. - 13. storočie, Púchov 11. - 13. storočie, Súľov 11. - 13. storočie, Varín 12. - 13. storočie, Žilina - Závodie 10. - 12. storočie). K opevneným sídlam patrí hradisko v Žiline - Závodí z 10. - 12. storočia, menšie objekty - hrádky z 12. - 13. storočia sa nachádzali v Divine, Jabloňovom, Lietave a na ďalších miestach. O stabilizácii pomerov svedčia aj sakrálné stavby z Bolešova - Sedmerovca z druhej polovice 12. storočia a Beluše z druhej polovice 13. storočia.

Včasnostredoveké osídlenie bolo objavené aj na strednom Pohroní, hlavne v oblasti Zvolenskej kotliny. Koncentrácia sídlisk sa zistila v katastri mesta Sliach. Bolo tu osídlených niekoľko polôh od 7. do 9. storočia. Do toho istého obdobia patria aj sídliská zo Zvolena. Kontinuitu osídlenia môžeme sledovať na sídliskách z 9. - 10. storočia v Badíne, Dolnej Ždani a Žiari nad Hronom. Dôležitým strediskom a správnym centrom bolo hradisko Priekopa v dnešnom Zvolene - Môťovej, ktorého zánik sa dáva do súvisu s budovaním komitátneho hradu (Pustý hrad). Osídlenie sa tu s istými lokačnými posunmi udržalo aj v nasledujúcom období. Svedčia o tom otvorené sídliská v Badíne z 12. - 13. storočia, Zvolene - dvor Gymnázia z 10. - 12. storočia, pod Pustým hradom, na terase Slatiny z 11. - 12. storočia. Kontakty tohto regiónu smerovali aj do južných oblastí (Ipeľská pahorkatina, Štiavnické vrchy, Krupinská vrchovina), kde sa tiež koncentrovalo bohaté včasnostredoveké osídlenie zo 7. - 12./13. storočia (Bzovík, Devičie, Drieňov, Dudince, Hontianske Nemce, Krupina, Sebechleby, Zemiansky Vrbovok). Okrem Pustého hradu budujú sa aj opevnené sídla v Novej Bani - poloha Zámeček z 10. - 13. storočia, Rudno nad Hronom - poloha Ivankovo - Ivankov hrad z 12. - 13. storočia a v Šášovskom Podhradí - hrad Šášov z prvej polovice 13. storočia. Dôležitú úlohu hrali aj hrady v katastroch Banskej Štiavnice - poloha Staré mesto (Glanzenberg) s počiatkom v 12. storočí a v Kremnici s počiatkom v 13. storočí, hlavne vo vzťahu k ťažbe kovov.

Vývoj v celej tejto oblasti v 10. storočí naznačuje, že aj tu dochádzalo k postupnému začleňovaniu do včasnohorského štátu bez výraznejších stôp deštrukcie vývoja.

V poslednej siedmej kapitole (Na miesto záveru) autor stručne zhŕňa vývoj procesu včasnostredovekého osídlenia Slovenska. Uvádza, že to bol dlhodobý proces s rôznou dynamikou a javmi, ktoré odrážali hospodársky rozvoj, kristianizáciu a hlavne nové kultúrno - spoločenské a územno - správne zmeny. Od 11. storočia môžeme v sídliskovej štruktúre sledovať postupné zmeny, ktoré sa v neskorších storočiach prejavovali nielen budovaním agrárnych sídlisk s kostolom, ale aj svet-

ských feudálnych sídiel a sídiel cirkevných inštitúcií. Tiež upozorňuje na správne hodnotenie vonkajších a vnútorných kolonizačných vplyvov. Súčasťou zmien osídlenia bol aj vznik stredovekých miest, ktoré existovali a vyvíjali sa ešte pred udeľením mestských výsad vo svojej predmestskej etape, ktorej vrchol je vo väčšine prípadov v prvej polovici 13. storočia.

Všima si aj vývoj slovienskeho (slovenského) etnika, ktoré malo na území bývalého nitrianskeho kniežatstva jednoznačne dominantné postavenie. Svedčia o tom aj označenia Slavus, Sclavus, Slavi, Sclavi, Toth, Winde, Windich, ktoré sa zachovali v miestnych názvoch. Na záver autor zdôrazňuje význam archeológie aj ďalších vedných disciplín pri skúmaní stredovekého osídlenia.

Knihou Dušana Čaploviča sa k čitateľom (aj neodborníkom) dostáva fundovaná syntéza o včasnostredovekom osídlení Slovenska, ktorá o probléme podáva ucelený pohľad.

Peter Ušiak

## Beneš, Z.: Historický text a historická kultura.

Praha, Karolinum 1995. 224 s.

Dva roky po vydaní práce Zdeňka Beneša *HISTORICKÝ TEXT A HISTORICKÁ SKUTEČNOST* sa objavila ďalšia publikácia pod názvom *HISTORICKÝ TEXT A HISTORICKÁ KULTURA*. Je prekvapujúcim faktom, že vzhľadom na jej obsah, hĺbku a spôsob spracovania problematiky historického textu a historickej kultúry, sa táto práca nestretla s výraznejším ohlasom u slovenských historikov zaoberajúcich sa historiografiou, alebo aj filozofov skúmajúcich problémy filozofie dejín.

Zdeněk Beneš už v *Predhovore* naznačuje, že predovšetkým prostredníctvom skúmania problematiky obsahového vymedzenia kategórií historického textu a historickej kultúry sa snaží postihnúť koncept dejín dejepisectva. V prvej z troch častí pod názvom *Výskum alebo disciplína?* sa autor zaoberá tak problémom samotnej disciplíny historiografie (alebo dejín dejepisectva), ako aj problémom chápania obsahu pojmu "historiografia", pričom konštatuje, že ak "pred polstoročím sa všetky úvahy o dejepisectve a jeho vývoji pohybovali len v rámci historickej vedy, tak potom na začiatku osemdesiatych rokov sú ich hranice už prekročené a historiografia - vrátane dejín dejepisectva - je nazeraná ako integrálna a pritom úplne samostatná časť širšieho kultúrneho prostredia" (s. 20-21).

Záver prvej kapitoly je venovaný analýze historiografických reflexií, ktoré rozdeľuje na heuristické, mentalitné a teoretické. Podľa autora "v prípade heuristickej reflexie je historiografia vnímaná predovšetkým ako nositeľ informácií o objektivnom, na nej úplne nezávislom historickom dianí, v prípade reflexie mentalitnej ako nositeľ ideí presahujúcich v tom alebo onom smere samotné hranice historickej vedy" (s.54). Jednostrannosti týchto dvoch historiografických reflexií by mala prekonávať teoretická reflexia, o ktorej autor uvažuje na základe typológie teórií v historickej vede podľa J. Merana, pričom konštatuje, že "historik prichádza pri konkrétnom výskume s teóriou do styku vo forme metodologických zásad" (s.59).

V druhej časti pod názvom *Historický text* je zreteľný autorov semiologický a štrukturalistický prístup k problematike historického textu. Kategóriu "historický text" autor definuje ako "akýkoľvek textový útvar, ktorý má charakter celku a ktorý prináša informáciu o historickej skutočnosti takým spôsobom a v takom rozsahu, že je možné jej interpretačné využitie" (s.83). Značný priestor v tejto časti je venovaný jednotlivým typom historického textu.

V prípade písomného historického textu okrem jeho stručnej charakteristiky sa čitateľ zoznámí s členením historických narácií J. G. Droysena, ako aj s tropologickým prístupom H. Whitea. Podobne na niekoľkých stranách je priblížená problematika hovoreného historického textu, ktorá je spájaná s projektom "The Oral

History" na Columbijskej univerzite. Značná pozornosť je venovaná zložitému problému ikonického historického textu (maľba, sochy, videozáznam a film), ktorý je pre čitateľa veľmi zaujímavý a výstižne ilustrovaný na ikonografii Jána Žižku.

Záver tejto časti tvorí exkurz do oblasti vyučovania dejepisu, v ktorom sa všetky tri typy "historického textu" uplatňujú v integrálnej jednote a navyiac v ľahko prístupnej a analyzovateľnej podobe" (s.124). Výučba dejepisu má osobitný význam, pretože je to fenomén oscilujúci "medzi historickou vedou, radou iných vedných disciplín, predovšetkým pedagogikou a psychológiou, a spoločnosťou ako celkom (sociologický rozmer školského vzdelania), poprípade jej jednotlivými časťami a funkčnými celkami, v prvom rade zvlášť kultúrou " (s.125).

Hlbšie pochopenie a interpretácia historického alebo historicko-didaktického textu sú možné len zo širšieho sociálnokultúrneho hľadiska súvisiaceho s kategóriou "historická kultúra", ktorá má schopnosť "absorbovať text nielen ako štruktúru, ale i ako funkčný celok" (s.135). Na základe tohto argumentu práca logicky vyúsťuje analýzou problému historickej kultúry.

V záverečnej časti pod názvom *Historická kultúra* sa autor snaží o vymedzenie nehomogénneho funkčného poľa historickej kultúry spätého s "existenciou a šírením historických informácií" (s.154). Zdeněk Beneš inšpirovaný štúdiami W. Hardtwiga funkčne rozširuje J. Maternického definíciu historickej kultúry (ako súhrn hodnôt, vzorcov správania spojenú s poznaním, prežívaním a využívaním historickej vedy jednotlivými spoločenskými skupinami) o inštitucionálnu rovinu zabezpečujúcu existenciu všetkých historických informácií.

Prirodzeným centrom poľa historickej kultúry je historická veda, ktorá najviac rešpektuje kritéria historickej racionality, na základe ktorej autor ďalej analyzuje kategórie historického myslenia : *historické poznanie*, *historické vedomie* a *historické povedomie*. Okrem charakteristiky jednotlivých kategórií čitateľ má možnosť zoznámiť sa aj s mnohými problémami súvisiacimi s akýmkoľvek pokusom o klasifikáciu používania a interpretácie historických informácií.

Záverečné stránky tejto kapitoly sú venované školskému vyučovaniu dejepisu, v ktorom sa výrazne realizuje záujem historickej kultúry. Vyučovanie dejepisu sa nesnaží vytvárať presnú kópiu "historickej skutočnosti, ale jej model" (s.185). Tento didaktický model bude neúplný, ale ako správne poznamenáva Z. Beneš " musíme mať na pamäti, že nejde o neúplnosť v zmysle *nedohotovosti*, ale iba o redšiu štrukturáciu modelu" (s.186).

Namiesto záveru nasledujú tri strany zhrňujúcich úvah pod názvom *Prehľady a výhľady*. Na konci publikácie sa nachádza zvlášť zoznam pramennej literatúry a použitej literatúry, ktorá bola v práci častejšie citovaná. Publikáciu uzatvára päťstránková anotácia v nemeckom jazyku.

Práca Z. Beneša *Historický text a historická kultura* predstavuje veľmi erudované spracovanie problematiky predmetu dejín dejepisectva, historického textu a historickej kultúry. Je veľmi zriedkavé sa stretnúť s tak fundovaným semiologickým a štrukturalistickým prístupom k už spomínanej problematike. Vzhľadom na predstavenie rozmanitých prístupov ku skúmanej tematike obsah práce poskytuje

veľmi inšpiratívny pohľad na množstvo doteraz len parciálne spracovaných problémov. Určitým nedostatkom sú nepreložené citácie z poľskej a nemeckej literatúry sťažujúce plnohodnotné porozumenie obsahu textu. No napriek tomuto nedostatku je možné skonštatovať, že daná publikácia je vhodnou literatúrou tak pre študentov predmetu historiografie a filozofie dejín, ako aj pre odbornú verejnosť zaoberajúcu sa problémami spätými s historickými textami.

Juraj Šuch

## WANDYCZ, P. S.: Střední Evropa v dějinách (od středověku do současnosti).

Praha, Academia 1998. 301 s.

Na náš knižný trh sa v tomto roku dostala kniha amerického historika poľského pôvodu P. S. Wandycza. Ide o český preklad knihy, ktorá vyšla v Londýne už v roku 1992 pod názvom „The Price of Freedom. A History of East Central Europe from the Middle Ages to the present.“ Táto práca sa snaží podať ucelený historický obraz stredo európskeho regiónu. Tento fakt, v období integrujúcej sa Európy, robí prácu aktuálnou a podnecujúcou. Autor pri písaní knihy využil metódu regionálneho komparatizmu, ktorou sa snažil o prekročenie rámca národných dejín. Kapitola bibliografické pokyny dokumentuje, že autor našťudoval bohatú odbornú literatúru, pričom siahol po prácach západnej historiografie, ako aj po prácach domácich autorov. Kritériom pre výber týchto prác bol jedine ich regionálne komparatistický charakter. Dejiny jednotlivých štátov a národov nebral autor do úvahy.

Kniha je venovaná histórii troch krajín – Poľska, Československa (bývalého) a Maďarska. Priestorovo zaradil autor tieto štáty do stredovýchodnej Európy. Nadväzuje na teóriu historika Oskara Haleckého, ktorý už v 50-tych a 60-tych rokoch nášho storočia rozčlenil Európu na štyri časti: západnú, stredozápadnú, stredovýchodnú a východnú. Išlo o pokus korigovať v západnej povojnovej historiografii zabehnuté delenie na západný a východný, čiže sovietsky blok. Túto teóriu Haleckého neskôr rozvinul maďarský vedec Jenő Szűcs, ktorý však odmietol pojem stredozápadná Európa. O pojme stredovýchodná Európa je možné tiež polemizovať. Z hľadiska geografického uvedené štáty patria do strednej Európy. S autorom je možné súhlasiť len za predpokladu, že strednú Európu delí užšie podľa kritéria geopolitického a etnického. Štáty **stredozápadnej Európy** (Nemecko, Rakúsko, Švajčiarsko, Lichtenštajnsko) patria k etniku germánskemu. Štáty **stredovýchodnej Európy** (Poľsko, Česko, Slovensko, Maďarsko) patria k etniku slovanskému, resp. ugrofínskemu. Etnická hranica tu teda existovala a existuje. Trochu iné je to s kritériom geopolitickým. Pokiaľ berieme do úvahy posledných 50 rokov, teda povojnový vývoj, možno súhlasiť. Štáty stredozápadnej Európy inklinovali politicky, ekonomicky a kultúrne k západnej Európe. Naopak štáty stredovýchodnej Európy patrili do socialistického bloku a inklinovali teda k ZSSR. V skoršom vývoji však tieto štáty, resp. ich predchodcovia Poľský, Český a Uhorský štát, inklinovali k západnej Európe. Udomácnilo sa tu náboženstvo západného rítu. S krajinami západu udržiavali tieto krajiny čulé obchodné a hospodárske styky. Zo západu do nášho regiónu prichádzali a udomáčňovali sa všetky kultúrne prúdy. Český štát bol dokonca súčasťou Svätej ríše rímskej národa nemeckého, čo ho radilo do istej miery k západnej časti kontinentu. Aj napriek tomu, že danej problematike je venova-

ná obsiahla úvodná časť, mohol autor trochu jasnejšie objasniť kritérium, ktoré použil pri vyčlenení európskych regiónov.

Príbeh dejín sledovaného regiónu odvíja Wandycz chronologicky. Kniha začína obdobím stredoveku a končí pádom komunistického režimu a rozpadom Československa. Pozitívne je treba hodnotiť fakt, že autor venuje rovnocenný priestor politickým, hospodárskym, kultúrnym a náboženským dejinám. Veľmi cenné sú údaje, ktoré mapujú demografický vývoj oblastí. Ide o údaje týkajúce sa vývoja počtu obyvateľov a národnostnej štruktúry jednotlivých krajín. V každej kapitole nás autor oboznamuje so situáciou v židovskej komunite. Vhodne sú do textu včlenené tabuľky s odhadmi počtu a hustoty obyvateľstva, alebo ekonomickými ukazovateľmi. Krajiny nášho regiónu sú týmto spôsobom porovnávané s najvýznamnejšími európskymi mocnosťami.

Kniha je rozčlenená na osem kapitol. Prvá kapitola pojednáva o stredovekom Poľskom, Českom a Uhorskom štáte. Autor podáva čitateľovi históriu tohto regiónu zhruba od roku 1000. Je to v súvislosti so založením cirkevnej organizácie Poľska a Uhorska a počiatkami týchto štátov. Tieto počiatky sú podľa autora veľmi podobné vývoju germánsko-franských štátov v 6. a 7. storočí, čo znamená oneskorenie ich vývoja asi o dve storočia (s. 22). Už v tomto období teda mali tieto štáty istý handicap oproti západu. Ten sa v nasledujúcich storočiach zmenšoval. Čitateľ je ochudobnený o dejiny raného stredoveku, ktoré majú pre naše krajiny svoj význam. Veľká Morava bola predsa prvým štátom v sledovanom regióne. V Nitre bol vysvätený prvý kresťanský kostol v slovanskom svete a tento štát mal už taktiež svoju cirkevnú organizáciu. Správne autor podotýka, že vznikajúci Český štát sa opieral o tradíciu Veľkomoravskej ríše (s. 22). Na druhej strane však pozabudol, že z týchto tradícií čerpal aj vznikajúci Uhorský štát (cirkevná organizácia, administratívno-správna organizácia, hospodársky rozvoj). Dobré sú spracované podkapitoly mapujúce situáciu v rozvinutom a neskorom stredoveku. Spomenuté sú všetky najdôležitejšie momenty v dejinách týchto štátov. Vhodné je upozornenie na etnickú heterogenitu, ktorá bola najvypuklejšia v Uhorsku. Naopak etnicky najhomogénnejšie bolo Poľsko, aj keď situácia sa čiastočne zmenila po tom, čo Kazimír Veľký zabral Haličskú Rus. Tunajšie obyvateľstvo sa líšilo ako jazykom, tak aj náboženstvom. Zaujímavým javom je istá xenofóbia obyvateľstva opisovaného regiónu voči cudzincom. Týka sa jednak obyvateľov susedných štátov, jednak kolonistov (Nemci, Židia). Zrodila sa v stredoveku a pretrvala až do 20. storočia.

V druhej kapitole sa autor venuje ére renesancie a reformácie. Pomerne veľký priestor venuje vzniku poľsko-litovskej únie v histórii známej ako „Rzeczpospolita“. Poskytuje nám pritom veľmi dôležité údaje o jej politickom a národnostnom charaktere.

Tretia kapitola pojednáva o udalostiach 17. storočia, ktoré autor označuje ako obdobie krízy. Išlo o storočie vojen. Tie zasiahli ako Poľský štát, tak aj Habsburskú monarchiu, ktorej súčasťou boli aj sledované Čechy a Uhorsko. Vojny spôsobili pokles počtu obyvateľov, pokles produktivity poľnohospodárstva i obchodu. Najmä zníženie počtu obyvateľov považuje autor za demografickú katastrofu. Nikde v Európe nebola situácia taká katastrofálna ako v stredovýchodnej Európe (s. 77).

Práve tu môžeme hľadať počiatky hospodárskeho zaostávania tohto regiónu za vyspelými krajinami západnej Európy. Ak sa za predošlých päť storočí odstup deliaci západnú od stredovýchodnej Európy znížil, či úplne vymazal, tak sa od 17. storočia ekonomické rozdiely začali znova zväčšovať.

Vývoju regiónu v 18. storočí, ktoré označuje ako éru osvietenstva, sa autor venuje v štvrtej kapitole. V tomto období nastáva v Európe demografický rast. Sledované krajiny však naďalej zostávajú hospodársky slabé. Za vlády Márie Terézie sa situácia radikálne mení najmä v Čechách. Po strate priemyselného Sliezska, ktoré patrilo k hospodársky najvyspelejším oblastiam monarchie, začala panovníčka s programom industrializácie Čiech. Veľmi dynamicky sa tu rozvinul najmä textilný a sklársky priemysel. Je treba pripomenúť, že rozvoj týchto odvetví úzko nadviazal aj na surovinovú bázu. Uhorsko malo zostať poľnohospodárskym zázemím habsburských krajín. V „Rzeczpospolita“ dosiahlo osvietenstvo svoj vrchol po nástupe Stanislava Augusta Poniatowského na poľsko-litovský trón v roku 1764. Poľská historiografia označuje tohto panovníka za slabého politika i diplomata, ale za človeka kultúrneho, podporujúceho rozvoj umenia a vedy. Za jeho vlády dochádza k pozitívnym hospodárskym zmenám, takže krajina hospodársky nezaostávala za Uhorskom, ale ani za Moravou (s. 119). Autor pozitívne hodnotí prijatie ústavy v „Rzeczpospolita“ v roku 1791, ktorá patrila medzi najpokrokovejšie vo vtedajšom svete. Vychádza pritom z tvrdení popredných historikov, ale aj významných súdobých osobností. Úspech tejto ústavy sa rozplynul spolu s existenciou Poľska. Druhé a tretie delenie Poľska totiž znamenalo úplný zánik Poľského štátu. Wandycz správne poznamenáva, že nie je možné jednoznačne určiť, či štát zanikol z dôvodu vnútorného rozkladu, alebo jeho zánik treba spájať s mocenskými záujmami silných susedov (s. 127). Svoj podiel na tejto udalosti zohrali určite obidva faktory.

Piata kapitola je venovaná situácii v 19. storočí. Autor toto obdobie nazval érou liberalizmu a nacionalizmu. Hneď v úvode podáva definíciu týchto pojmov. Zaujímavé a poučné sú jeho úvahy o výklade pojmu nacionalizmus. V poľštine a češtine (môžeme sem priradiť aj slovenčinu) sa nacionalizmus chápe ako istý druh národného egoizmu. V angličtine a francúzštine majú tieto termíny **nationalism**, resp. **nationalisme** širší význam. Na jednej strane sa chápu ako vlastenectvo, či patriotizmus. Na strane druhej ako nacionalizmus bojovný, o ktorom bola reč vyššie (s. 129). Wandycz sa drží chápania tohto pojmu v širšom zmysle a označuje ho ako „liberálny“, či „romantický“. Tento dosiahol svoj vrchol v prvej polovici 19. storočia. Agresívnu formu nacionalizmu označuje pojmom „integrálny“. Ten podľa neho dosiahol svoj vrchol v druhej polovici 19. storočia. V spomínanom období bolo hlavným cieľom poľského národa znovuzískanie štátnosti. Špecifická situácia bola v Uhorsku, kde Maďari tvorili menej ako polovicu všetkého obyvateľstva. Za najdôležitejšie preto považovali uchovanie si svojej národnej identity ohrozovanej zo strany nemad'arských národov, vrátane Nemcov. Na to mala poslúžiť maďarizácia. Vyvíjajúci sa český nacionalizmus bol najviac opatrný a v podstate lojálny voči Viedni.

V šiestej kapitole Wandycz charakterizuje dopad priemyselnej revolúcie na krajiny stredovýchodnej Európy, ako aj politickú situáciu a spoločenské zmeny, ktoré sa udiali za posledných 50 rokov pred vypuknutím prvej svetovej vojny. Konštatuje, že priemyselná revolúcia najviac zasiahla české krajiny. Tie sa začali v tomto období radíť medzi hospodársky najrozvinutejšie regióny Európy. Z hľadiska hospodárskeho a sociálneho vývoja sa najviac k Čechám približoval pruský zábor Poľska. Najzaostalejšou časťou niekdajšej „Rzeczpospolita“ bola Halič. V Uhorsku mala priemyselná revolúcia len čiastočný úspech (prebehla neskôr). Tunajším špecifikom bolo, že rozvoj nesúvisel s textilným priemyslom, ako vo väčšine krajín, ale s poľnohospodárstvom a s potravinárskym priemyslom. V závere autor stručne vykresľuje priebeh udalostí, ktoré viedli k obnoveniu Poľska a k rozpadu Rakúsko-Uhorska.

Siedma kapitola sleduje vývin udalostí v medzivojnovom období. Autor konštatuje pád konzervatívnych monarchií a vznik nových moderných štátov v tomto regióne – Poľska, Československa a Maďarska. Z týchto štátov jedine Československo dokázalo zachovať svoj parlamentný systém a ekonomickú stabilitu počas sledovaného obdobia (s. 189). Naopak v Maďarsku a v Poľsku zvíťazil autoritatívny režim (Horthy, Piłsudski). Na konci kapitoly je stručne a prehľadne charakterizovaná situácia počas druhej svetovej vojny v tomto regióne.

V záverečnej kapitole je načrtnutý povojnový vývoj v sledovaných krajinách, ktorý môžeme nazvať komunistickou érou. Región, ktorý bol doteraz pohraničím západu, sa odrazu stal západnou časťou sovietskeho bloku. Poľsko, Československo a Maďarsko sa ocitli v systéme polokoloniálnej závislosti na ZSSR, ktorý bol kultúrne, sociálno-ekonomicky i politicky na nižšej úrovni ako tieto krajiny (s. 222). Autor si pozorne všima vývoj štátov v rokoch 1945-1948, kedy komunisti postupne preberali moc a položili základy totalitných štátov. Upozorňuje na spoločné, ale aj odlišné črty v ich nasledujúcom vývoji. Dobré znázorňuje krízu režimu v rokoch 1956 a 1968. Exkurz dejinami stredovýchodnej Európy končí Wandycz pádom komunistického režimu v roku 1989 a rozpadom Česko-Slovenska v roku 1993.

Za textom nasleduje chronologický prehľad. Veľmi prehľadným spôsobom sú tu podané najdôležitejšie informácie, ktoré pomáhajú sledovať os dejín jednotlivých krajín stredovýchodnej Európy v porovnaní s udalosťami v ostatnej Európe a vo svete. Vhodne sú volené mapové prílohy (6 máp), ktoré ozrejmujú čitateľovi rozsah študovanej oblasti v jednotlivých etapách historického vývoja. Praktickou a vítanou pomôckou je aj menný register na konci knihy.

K práci mám niekoľko vecných pripomienok, ktoré je potrebné korigovať. Za nie celkom správny považujem údaj o pomad'arčení uhorských miest za tureckej expanzie vplyvom odchodu nemeckého obyvateľstva (s. 60). Išlo skôr o dôsledok prílevu maďarskej šľachty z okupovaných oblastí Uhorska do miest pred tým obývaných nemad'arskými národnosťami. Nepresná je informácia o anexii Spiša roku 1770 (s. 120). Mária Terézia anektovala len 16 spišských miest (13 miest Provincie spišských miest + Podolíneč, Hniezdne a Starú Ľubovňu), ktoré boli v poľskom zálohu, považovanom v Uhorsku len za dočasnú záležitosť. V súvislosti



s Pittsburskou dohodou (s. 186) mohol autor spomenúť aj Clevelandskú dohodu, ktorá bola prvou dohodou amerických Čechov a Slovákov. Stretnutie stranických špičiek KSSZ a KSČ v roku 1968 sa odohralo v Čiernej nad Tisou a nie v Čiernej (s. 242). Invázia vojsk Varšavskej zmluvy do ČSSR v tomto roku sa okrem spomínaného Rumunska nezúčastnilo ani Albánsko, ktoré v tom čase ešte bolo formálnym členom paktu (s. 242). Pomenovanie udalostí v Československu v roku 1968 ako českej revolúcie nie je príliš adekvátne (s. 242). Korigovať je potrebné aj údaj v chronologickom prehľade o prijatí pragmatickej sankcie uhorským snemom. Stalo sa tak na sneme v rokoch 1722-1723 a nie v roku 1721, ako je v knihe uvedené (s. 265).

V knihe sa vyskytlo aj niekoľko tlačových a formálnych chýb, ale aj chýb vzniknutých nesprávnym prekladom. Vznik uhorsko-chorvátskej únie sa datuje do roku 1102, ako je správne uvedené v chronologickom prehľade a nie do roku 1002 (s. 29). Rovnako k vyhláseniu Lutherových téz došlo v roku 1517 a nie 1417 (s. 48). Namiesto v roku 1846 je uvedené v ruce 1846 (s. 140). Wandycz nie celkom správne oddeľuje architektúru od výtvarného umenia (s. 75, 86, 102). Architektúra je súčasťou výtvarného umenia. Ak autor spomína v chronologickom prehľade vymretie rodu Přemyslovcov, bolo by vhodné zaradiť aj rok vymretia Arpádovcov (s. 260). Ďalšími chybami v chronologickom prehľade sú: neúplný údaj pri roku 1588 – španielska Armada (treba doplniť, že išlo o porážku flotily s týmto názvom, s. 262), nesprávne zaradenie Varšavského kniežatstva do stĺpca týkajúceho sa uhorských dejín (s. 267), neúplný názov brestlitovský mier (chýba slovo mier, s. 270). Názov mesta Sárospatak je nesprávne preložený ako Šarišský Potok (s. 82). Správny preklad je samozrejme Blatný Potok. So Šarišom toto mesto nemá nič spoločné. Naopak termíny ako: Žiadosti národa slovenského (s. 151), Slovenské učené tovarišstvo (s. 140) sa neprekladajú, alebo sa udávajú aj v originálnom znení.

Napriek svojim drobným pripomienkam hodnotím recenzovanú prácu veľmi kladne. Ponúka pohľad na dejiny širšieho regiónu, čím pomáha odstrániť bariéry zahĺbenia sa do národných dejín.

Oto Tomeček

---

## SPRÁVY

---

### DEJINY SLOVÁKOV A SLOVENSKA V UČEBNICIACH SUSEDNÝCH ŠTÁTOV

Pod týmto názvom sa konala v dňoch 8. - 10. septembra 1998 v Banskej Bystrici medzinárodná konferencia, ktorú zorganizovala katedra histórie Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela. Zúčastnili sa jej špičkoví odborníci didaktiky dejepisu z Českej republiky, Rakúska, Nemecka, Poľska, Maďarska a Slovenska. Českú republiku reprezentovali V. Čapek z Karlovej univerzity Praha, B. Gracová z Ostravskej univerzity, Rakúsko M. Lemberger z Viedenskej univerzity, Nemecko K. Pellens, predseda medzinárodnej asociácie didaktikov dejepisu z Vysokej školy pedagogickej Weingarten, Poľsko A. Suchonski z Univerzity v Opole, J. Mazurová z Vysokej pedagogickej školy v Krakove, Maďarsko O. Szabolcs z univerzity v Budapešti, Slovenskú republiku J. Albery z Univerzity Mateja Bela Banská Bystrica a V. Kratochvíl z Univerzity Komenského Bratislava. Okrem nich sa na konferencii zúčastnili učitelia dejepisu, didaktici, metodici, historici a vysokoškolskí učitelia z katedier dejepisu z celého Slovenska a Sliezskej univerzity v Opave.

V prvý deň konferencie 8. septembra 1998 vystúpili s hlavnými referátmi členovia katedry histórie z domácej univerzity. J. Albery analyzoval rakúske učebnice dejepisu z hľadiska obrazu Slovákov a ich dejín. V. Chromeková rozobrala a hodnotila danú tému na základe rozboru maďarských učebníc dejepisu a K. Fremal na základe súčasných českých učebníc dejepisu. Okrem nich k tejto problematike vystúpili aj zahraniční účastníci konferencie: A. Suchonski, J. Mazurova z Poľska a B. Gracová z Českej republiky. Všetky referáty a príspevky sú obsahom tohto zborníka.

Nasledujúceho dňa /9. september 1998/ sa medzinárodná konferencia venovala aktuálnym otázkam výučby dejepisu na Slovensku a v štátoch zastúpených účastníkmi. So svojimi názormi, predstavami a skúsenosťami postupne vystúpili V. Čapek, M. Písková, M. Lemberger, O. Szabolcs, V. Kratochvíl, V. Korim a iní, najmä slovenskí učitelia dejepisu, historici a vysokoškolskí pracovníci. S ich vystúpeniami sa čitateľ môže podrobnejšie zoznámiť na stránkach tohto zborníka, pretože podstatná časť z nich je v ňom publikovaná.

Záverečný deň konferencie /10. september 1998/ organizátori z katedry histórie FHV UMB venovali celodennej exkurzii po pamätihodnostiach stredoslovenského regiónu v Liptove, Turci, Kremnici a vo Zvolene. Toto podujatie privítali všetci účastníci konferencie, najmä zahraniční. Spomínaná exkurzia sa prakticky začala

už deň predtým 9. septembra popoludní zájazdom do Očovej na Základnú školu Mateja Bela-Funtika s rozšíreným regionálnym vyučovaním. Účastníci konferencie si pozorne vypočuli predstaviteľov školy o ich skúsenostiach z vyučovania regionalistiky, prezreli si učebné miestnosti, kabinety, pomôcky, kroniku, dokumentáciu a ocenenia, ktoré škola dostala za svoju činnosť a jej výsledky. Vyvrcholením pobytu na škole v Očovej bolo vystúpenie žiackeho folklórneho súboru "Poľana", ktorý vedú a tvoria učители a žiaci spomínanej školy. Projekt výučby, návrh na zriadenie takejto školy vypracovali riaditeľstvo školy s katedrou histórie FHV UMB v Banskej Bystrici, ktorá je jeho odborným garantom.

Po prehliadke horského strediska Donovaly sa účastníci konferencie nadchýnali krásnou prírodou Veľkej Fatry a Nízkych Tatier a ľudovou architektúrou v obci Vlkolíneec, národnou a kultúrnou pamiatkou zaradenou do projektu UNESCO. V Martine si prezreli Národný cintorín, expozície Slovenského národného múzea a boli hosťami Matice slovenskej. V Kremnici navštívili Múzeum mincí a medailí, ako aj mestský hradný areál, vo Zvolene zámok a galériu. Všetci zahraniční, ale aj domáci účastníci konferencie konštatovali, že bola zorganizovaná na vysokej vedeckej a spoločenskej úrovni.

Zorganizovanie a realizácia medzinárodnej konferencie o dejinách Slovákov a Slovenska v učebniciach dejepisu susedných štátov a samozrejme i vydanie tohto zborníka s príslušnými referátmi a príspevkami k problematike bolo zavŕšením grantovej úlohy členov katedry histórie FHV UMB v Banskej Bystrici pod názvom *Obraz dejín Slovákov, ich zápasu o historičnosť a identitu a ich podiel na civilizačnom úsilí ľudstva vo vyučovaní dejepisu v okolitých štátoch č.1/3012/96*, ktorú riešili v rokoch 1996 - 1998. Vedúcim riešiteľského kolektívu a zároveň organizátorom konferencie bol J. Albery a katedra histórie. Konferencia zapadá do kontextu aktivít katedry, ktorú vyvíja od svojho obnovenia v roku 1990 a organizátori ju považujú za ich vyvrcholenie.

**Karol Fremal**

## POĽNOHOSPODÁRSTVO NA RÁZCESTÍ

V dňoch 22. - 23. septembra 1998 prebiehala na pôde **Slováckeho múzea v Uhorskom Hradišti** od roku 1990 v poradí už **piata medzinárodná konferencia historikov k problematike agrárnych dejín**. Organizátormi konferencie boli zároveň vedno so Slováckym múzeom **nadácia Zemědělské fórum střední a východní Evropy Praha** a **Historický ústav AV ČR, pobočka Brno**.

Predmetom rokovania konferencie bola problematika vývoja poľnohospodárstva v krajinách strednej a juhovýchodnej Európy v rokoch 1945 - 1948. K zdarnému rokovaniu konferencie prispeli viacerí poprední historici v oblasti hospodárskych dejín novšieho obdobia z piatich európskych štátov.

V úvodnej časti konferencie 22. septembra odzneli tri referáty. Jan Rychlík (FF UK Praha a Masarykův ústav Praha) vystúpil s referátom na tému: *Pozemková reforma v českých krajinách*. Referát na tému: *Spory o generálnu pozemkovú reformu na Slovensku* predniesol Samuel Cambel (Bratislava). N. Veljanskij (Institut za nacionalna istorija, Skopje, Macedónia) referoval k problematike: *Právne a politické aspekty v zmenách poľnohospodárstva v Juhoslávii v rokoch 1945-1948*.

V ďalšej časti rokovania vystúpil Václav Průcha (VŠE Praha) na tému: *Pozemková reforma v ČSR v porovnaní s reformami v európskych ľudovodemokratických štátoch*. Poľský hosť Dariusz Jarosz (Instytut historii Polskiej Akademii Nauk, Varšava) vo svojom referáte hovoril o zmenách v poľskom poľnohospodárstve v rokoch 1945-1948. Referát na tému: *Poľnohospodárska politika v ČSR v kontexte vývoja ostatných krajín sovietskej sféry* vplyvu predniesla Jana Burešová (FF UP Olomouc).

V priebehu odpoľudňajúcej časti rokovania vystúpil ako prvý Karel Jech (Praha) s referátom na tému: *Sedliacky stav v českých krajinách 1945-1948*. Vlastislav Lacin (HÚ AV ČR Praha) predniesol referát k problematike: *Problémy a výsledky povojnovej obnovy poľnohospodárstva v českých krajinách*. Po ňom referoval Lubomír Slezák (HÚ AV ČR - pobočka Brno) k problematike: *Vratká stabilita povojnového poľnohospodárstva*. Miloš Trapl (FF UP Olomouc) predniesol svoj príspevok na tému: *Prístup Československej strany ľudovej k poľnohospodárskej problematike*. Jiří Šouša mal zameraný svoj príspevok na problematiku: *K financovaniu českého poľnohospodárstva v rokoch 1945-1948*.

Na úvod druhého dňa rokovania 23. septembra vystúpili s referátmi dvaja účastníci konferencie z Bulharska. Stefan Stefanov hovoril k problematike: *Prípravy Bulharska na pripojenie k Európskej únii v oblasti poľnohospodárstva*. Zdravka Michajlovová referovala k téme: *Agrárne reformy v Bulharsku v rokoch 1945-1948*. Éra roľníckych strojových družstiev na Slovensku (1947-1949) bol názov príspevku, ktorý predniesol Pavol Martuliak (FHV Univerzita M. Bela v Banskej

Bystrici). Elena Šúbertová (Ekonomická univerzita Bratislava) referovala k problematike: Hospodárenie poľnohospodárskych podnikov na Slovensku.

Po prestávke vystúpil so zaujímavými poznatkami jeden z najmladších účastníkov konferencie Jaroslav Rokoský (Pedagogická fakulta Univ. J. E. Purkyně Ústí n. Labem). Vystúpil k problematike: Zákaz agrárnej strany a pokusy o jej obnovenie v rokoch 1945-1948. Ďalej sa hovorilo k problematike lesného hospodárstva v uvedenom období. Pavel Zdycha (F EE Technická univerzita Zvolen) referoval k problematike: Naše lesy 1945-1948. S referátom na tému: Predstavy o vývoji povojnového lesného hospodárstva v českých krajinách 1945-1948 vystúpil Gustav Novotný (HÚ AV ČR - pobočka Brno).

Starostlivo a erudovane pripravené referáty boli prednesené s prehľadom v rámci stanoveného časového limitu. Podľa vyjadrenia jedného z hlavných organizátorov konferencie Iva Froleca, riaditeľa Slováckeho múzea v rámci pozdravného vystúpenia na záver konferencie, jednotlivé príspevky, ktoré odzneli na konferencii v kompletnejšej forme a úprave, doplnené pritom o prehľad podrobnejších údajov, budú onedlho publikované v periodickom v zborníku múzea.

K jednotlivým referátom prebiehala etapovite diskusia, v rámci ktorej odznelo hodne vzácných pripomienok. Toto zdarné rokovanie na medzinárodnej úrovni významne prispelo k výmene a obohateniu skúseností odborníkov - účastníkov konferencie. Ako to zdôraznil vo svojom záverečnom vystúpení ďalší z hlavných organizátorov konferencie Jan Rychlík, toto stretnutie historikov do značnej miery posunulo latku poznania z oblasti agrárnej histórie povojnového obdobia.

**Pavol Martuliak**

UNIVERSITNÁ KNIŽNICA  
Univerzita J. E. Purkyně, Fakulta  
Humanitních věd  
974 01 BANSKÁ BYSTRICA

ACTA HISTORICA NEOSOLIENSIA  
Ročenka Katedry histórie FHV UMB  
I. / 1998

**Vedecký redaktor:**

doc. PhDr. Stanislav Matejkin, CSc.

**Zodpovedný redaktor:**

Mgr. Rastislav Kožiak

**Jazyková úprava:**

zodpovedajú autori príspevkov

**Rozsah:** 244 strán

**Formát:** B5

**Náklad:** 110 výtlačkov

**Vydanie prvé**

**Vydavateľ:** Fakulta humanitných vied UMB v Banskej Bystrici

**Tlač:** TRIAN, s.r.o., Banská Bystrica

ISBN 80-8055-205-3