

ROZVOJOVÉ VZDELÁVANIE

TÉMY A METÓDY IV





ROZVOJOVÉ VZDELÁVANIE

TÉMY A METÓDY IV



ROZVOJOVÉ VZDELÁVANIE TÉMY A METÓDY IV

Zodpovedná redaktorka a editorka: Ivana Uličná

Autori textov:

Alžbeta Bojková

Mikuláš Jančura

Renáta Bzdilová a Gabriel Eštok

Nataliya Maradyk

Anna Mravcová

Gabriel Székely

Michal Cirner

Recenzenti: Paulína Stachová, Robert Ištok

Jazyková korektúra: Janka Raslavská

Fotografia na obálke: Robert Mburu

Grafická úprava: Michal Šandrej

Vydala Nadácia Pontis, Bratislava 2018

Vydanie 1.

© Všetky práva vyhradené.

ISBN 978-80-89895-13-7



Táto publikácia je súčasťou projektu „Globálna univerzita V: Zavádzanie rozvojových tém do systému univerzitného vzdelávania v regiónoch“ podporeného z prostriedkov SlovakAid (SAMRS/2017/RV/1/7).

OBSAH

ÚVOD	4
DEJEPIS GLOBÁLNE	6
Alžbeta Bojková	
ÚVAHA O DEJINÁCH VEDY A TECHNIKY V KONTEXTE FILOZOFIE GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA.....	55
Mikuláš Jančura	
DEJINY MODERNEJ DOPRAVY CEZ OPTIKU GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA: NÁHLAD DO PROBLEMATIKY	68
Mikuláš Jančura	
NEDEMOKRATICKE VS DEMOKRATICKE REŽIMY	80
Renáta Bzdilová a Gabriel Eštok	
VPLYV DEMOKRATIZÁCIE NA MODERNÉ PROCESY GLOBALIZÁCIE	98
Nataliya Maradyk	
VYBRANÉ FORMY OBČIANSTVA V KONTEXTE SÚČASNÝCH GLOBÁLNYCH VÝZIEV	114
Anna Mravcová	
PARTICIPATÍVNY ROZPOČET – NÁSTROJ INKLÚZIE OBČANOV DO ROZHODOVACIEHO PROCESU A ROZVOJA OBČIANSKEJ SPOLOČNOSTI.....	127
Gabriel Székely	
CEZHRANIČNÁ SPOLUPRÁCA V EURÓPE AKO VÝSLEDOK GLOBALIZAČNÝCH TRENDOV	158
Michal Cirner	



ÚVOD

Koncept série publikácií Nadácie Pontis s názvom *Rozvojové vzdelávanie: Témy a metódy* naspôsobuje diskusiu o úlohe a význame rozvojového vzdelávania v slovenskom vzdelávacom procese. Ako v úvode prvého dielu konštatuje jej zostavovateľ Michal Cenker, dodnes neexistuje jednotná interpretácia základných termínov a konceptov rozvojového vzdelávania nielen v slovenskom, ale ani v európskom kontexte (Cenker, 2014:4). Na Slovensku je táto problematika ukotvená predovšetkým v dokumente *Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016*¹, ktorá síce tiež explicitne nevymedzuje termíny *globálny* a *rozvojový*, avšak uvádza, čo je podstatou tohto vzdelávacieho prístupu. „*Globálne rozvojové vzdelávanie má podľa nej rozvíjať porozumenie nerovnosti a rôznorodosti sveta, má poukazovať na ich príčiny a na možnosti riešenia. Stratégia zdôrazňuje aj schopnosť vnímať prepojenie globálnych problémov s každodenným životom. Proklamuje narúšanie stereotypov v myslení o súčasnom svete a rozvíjanie zručností, ktoré môžu pomáhať pri zmenách v lokálnom aj globálnom meradle.*“² Konceptualizácii rozvojového vzdelávania v slovenskom pros-

1 *Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016*. Dostupné na internete: <<https://www.mzv.sk/documents/30297/2649510/National+Strategy+for+Global+Education+for+2012+-+2016>>.

2 MISTRÍK, Erich. Zmysel a možnosti rozvojového vzdelávania. In CENKER, Michal (ed.). *Rozvojové vzdelávanie: Témy a metódy* (2. vydanie). Bratislava: Nadácia Pontis, 2014, s. 23.

treď sa v spomínanej publikácii Nadácie Pontis vyčerpávajúco venuje aj Erich Mistrík³, ktorý v závere odkazuje na hlavnú literatúru o globálnom a rozvojovom vzdelávaní v slovenčine. Tento vzdelávací prístup je tiež jedným zo strategických cieľov AGENDY 2030⁴, v rámci ktorej na pôde Ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí SR aktuálne prebieha diskusia na tému zavádzania globálneho vzdelávania do formálneho a neformálneho vzdelávania na Slovensku⁵. Implementáciu rozvojovej problematiky do učebných plánov a osnov na jednotlivých stupňoch slovenských škôl koordinuje Slovenská agentúra pre medzinárodnú rozvojovú spoluprácu (SAMRS)⁶. Princípy a ciele globálneho vzdelávania ukotvené v uvedených dokumentoch tematizujú autori predkladaných textov v rámci problematiky, ktorej sa odborne venujú, pričom rámcovo sa publikácia venuje globálnemu vzdelávaniu v kontexte vedeckých disciplín politológia a história. Jednotlivé štúdie tak na konkrétnych politologických a historických témach ukazujú globálny rozmer týchto vedných disciplín a snažia sa odpovedať na otázky prečo a ako integrovať globálne vzdelávanie do histórie a politológie, ale naskoľujú tiež diskusiu o tom, či je vôbec integrácia tohto vzdelávacieho prístupu do histórie a politológie potrebná. Skúmané problémy autori následne konkretizujú v metodologickej časti, ktorá prostredníctvom aktivít využiteľných vo vyučovacom procese na základných, stredných i vysokých školách predstavuje vzťah pojmu „globálny“ k historickým a politologickým témam. Podobne ako v predchádzajúcich publikáciách, ani v predkladanom texte autori nie sú jednotní v používaní pojmov globálny/rozvojový, zhodujú sa však v chápaní hlavného zmyslu rozvojového vzdelávania. Netrvali sme preto na jednotnej interpretácii uvedeného vzdelávacieho prístupu a umožnili sme autorom pracovať s terminológiou s ohľadom na kontexty, v ktorých sa problematike venujú. Zvolená metodológia má svoje plusy i mínusy, avšak prostredníctvom historických a politologických vied nepochybne otvára nové pohľady na globálne témy, ktoré by pri snahe o zovšeobecnenie nepredstavovali pre realizovaný výskum výrazný posun.

Alžbeta Bojková

Univerzita P. J. Šafárika

3 MISTRÍK, Erich. Zmysel a možnosti rozvojového vzdelávania. In CENKER, Michal (ed.). *Rozvojové vzdelávanie: Témy a metódy* (2. vydanie). Bratislava: Nadácia Pontis, 2014, s. 7-34. ISBN 978-80-971310-2-9.

4 *Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj*. Dostupné na internete: <http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-211021?prefixFile=m_>.

5 *Globálne a rozvojové vzdelávanie: strategický cieľ Agendy 2030*. Dostupné na internete: <<http://slovakaid.sk/sk/novinky/861-globalne-rozvojove-vzdelavanie>>.

6 Agentúra SAMRS. Dostupné na internete: <<http://slovakaid.sk/sk/kto-sme/agentura-samrs>>.

DEJEPIS GLOBÁLNE

Alžbeta Bojková

Štúdia kriticky pristupuje ku konceptu globálneho vzdelávania a jeho implementácii do vzdelávacieho procesu od základných po vysoké školy, pričom sa zameriava na učenie sa o minulosti a jeho globálny rozmer. Pri skúmaní danej problematiky zohľadňuje pretrvávajúce problémy ovplyvňujúce historický výskum na Slovensku, analyzuje kurikulárne dokumenty aktuálne platné v slovenskom prostredí a s cieľom reflektovať úroveň historického a občianskeho vedomia slovenskej spoločnosti sa opiera predovšetkým o štúdie a sociologické výskumy Inštitútu pre verejné otázky. Z hľadiska didaktickej teórie vychádza z výsledkov vedeckého výskumu v európskom kontexte. Praktická časť je aplikáciou teoretického konceptu didaktiky dejepisu *contemporary relevance* do edukačnej praxe. Na príklade troch dejepisných tém spracovaných do projektov vyučovacích hodín (aktuálne verejne dostupných v pracovnom zošite Hravý dejepis pre 6. ročník ZŠ) predstavuje dejepis ako vyučovací predmet, ktorý má nevyhnutne globálny a súčasný rozmer.

Kľúčové slová: história, dejepis, didaktika dejepisu, historické vedomie, občianske vedomie, globálne vzdelávanie, konštruktivizmus

ÚVOD

Odkazujúc na dokumenty uvedené v úvode publikácie nie je z môjho pohľadu potrebné opätovne vymedzovať základnú terminológiu súvisiacu s rozvojovým vzdelávaním či analyzovať rôzne koncepty a východiská tohto vzdelávacieho prístupu. To, čo je potrebné, je v tejto kapitole vymedziť vzťah medzi rozvojovým vzdelávaním a učením sa o minulosti, ktoré sa v inštitucionálnej forme v rámci sekundárneho vzdelávania uskutočňuje predovšetkým na vyučovacom predmete dejepis a v rámci terciárneho vzdelávania najmä prostredníctvom študijných odborov história a učiteľstvo dejepisu¹. V slovenskom prostredí sa globálne/rozvojové vzdelávanie chápe ako vzdelávanie, ktoré zdôrazňuje globálny kontext v učení (sa); vedie k hlbšiemu porozumeniu rôznorodosti a nerovnosti vo svete, k porozumeniu príčin ich existencie a k možnostiam riešenia s nimi spojených problémov. Narúšaním stereotypov a podporou nezávislého samostatného myslenia pomáha rozvíjať aj praktické zručnosti, prispieva k pozitívnym zmenám v lokálnom aj globálnom meradle, poskytuje priestor na zmenu postojov jednotlivca a posilňuje uvedomenie si vlastnej úlohy vo svete. Motivuje ľudí k zodpovednosti a vychováva k osvojeniu si hodnôt aktívneho globálneho občana.² V tomto kontexte je logická úvaha, do akej miery sú tieto vzdelávacie princípy prítomné v učení sa o minulosti, a teda v akom rozsahu, a či vôbec, je potrebná ich implementácia do učebných osnov a študijných programov, ktoré sa – pretavené do konkrétnych vyučovacích predmetov – podieľajú na tvorbe historického a občianskeho vedomia našej spoločnosti. Dostávame sa tak k podstate predkladaného textu, a teda ku vzťahu medzi pojmom *globálny* a pojmom *dejepis*. Cieľom dejepisu ako vyučovacieho predmetu v rámci nižšieho a vyššieho stredného vzdelávania je podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej iŠVP) okrem iného orientovať sa v historickom čase a priestore; nadobudnúť spôsobilosť pochopiť príčiny, priebeh a dôsledky historických udalostí; rozvinúť si komplex kompetencií, spôsobilostí, schopností rozvíjať a kultivovať kultúrny dialóg a otvorenú diskusiu ako základný princíp fungovania histórie i školského dejepisu v demokratickej spoločnosti, a tiež osvojiť si postupne spôsobilosť historickej kultúry ako schopnosti orientovať sa v mnohosti kultúrnych situácií, v ktorých sa stretávame

- 1 Z tohto dôvodu sa v rámci vymedzenia funkcie, cieľov a kompetencií dejepisného vzdelávania opierame o Štátny vzdelávací program – nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie, a tiež o opis študijného odboru histórie a učiteľstva dejepisu, ktoré sú dostupné na internetovej stránke akreditačnej komisie: <<https://www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory>>. Pozri tiež: *Profil absolventa odboru história. Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov: Inštitút histórie Filozofickej fakulty univerzity v spolupráci s vydavateľstvom UNIVERSUM, spol. s r. o. a Historickou spoločnosťou kráľovského mesta Prešov, 2013, 285 s. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/PDF/Dejiny_1_2013.pdf>.
- 2 Viac o definícii globálneho vzdelávania a jeho cieľoch pozri: *Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016*. Dostupné na internete: <<https://www.mzv.sk/documents/30297/2649510/National+Strategy+for+Global+Education+for+2012+-+2016>>.

s históriou.³ Tieto ciele sa v procese učenia sa o minulosti naplňajú prostredníctvom rozvíjania predmetových kompetencií, z ktorých globálny rozmer má nepochybne väčšina z nich.⁴ „Žiaci si prostredníctvom dejepisu postupne osvojujú kultúru spoločenskej komunikácie a demokratické spôsoby svojho konania, lebo chápanie, vnímanie a porozumenie historických procesov predstavuje jeden zo základných predpokladov komplexného poznávania ľudskej spoločnosti.“ (iŠVP – Vzdelávací štandard z dejepisu, 2015:2). Dejiny sa odohrávajú v čase a priestore a všetky problémy, ktoré dnes spoločnosť rieši na globálnej úrovni, majú svoj historický kontext. Preto dejepis ako inštitucionalizovaná forma zoznamovania sa s minulosťou je vo svojej podstate globálny a nemôže byť iný. Erich Mistrík (Cenker et al., 2014) medzi všeobecné ciele rozvojového vzdelávania zaradil rozvíjanie globálneho uvedomenia, globálnej zodpovednosti a zodpovedných postojov voči dôsledkom globálnych problémov.⁵ Dejepis učí žiakov vnímať minulosť i súčasnosť z globálneho hľadiska (**globálne uvedomenie**), rozvíja u žiakov vedomie o historicite, a teda o prítomnosti človeka v dejinách a o jeho vplyve na blízke i vzdialené okolie (**globálna zodpovednosť**), čím prirodzene učí žiakov zaujať postoj k negatívnym i pozitívnym dôsledkom ľudského konania (**zodpovedné postoje voči dôsledkom globálnych problémov**). V samotnej podstate dejepisnej výučby sú tak ukotvené všeobecné ciele globálneho vzdelávania vymedzené Erichom Mistríkom, ktorý vo svojom texte ďalej špecifikuje aj čiastkové ciele rozvojového vzdelávania (najčastejšie prepojené s rozvíjaním analyticko-kritického myslenia, úcty k humanistickým hodnotám či s prehlbovaním otvorenosti voči kultúrnej rôznorodosti),⁶ ktoré sú takmer v totožnom znení obsiahnuté v už spomínaných základných cieľoch a kompetenciách predmetu dejepis. Mistrík ďalej navrhuje spôsoby realizácie rozvojového vzdelávania, pričom z organizačného hľadiska môže ísť o rozvojové vzdelávanie ako samostatný predmet, alebo ako o nosnú mesačnú, polročnú alebo ročnú tému určujúcu základné smerovanie predmetov, alebo môže ísť o rozvojové vzdelávanie ako pohľad na svet prechádzajúci viacerými predmetmi. Za najefektívnejšiu formu rozvojového vzdelávania autor

3 Pozri: Vzdelávací štandard pre nižšie a vyššie stredné vzdelávanie iŠVP. Dostupné na internete: <<http://old.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>>.

4 Ide napríklad o kompetencie klásť si otázky a použiť ich na osvojovanie daných významov súvisiacich s riešením základných operácií postupne vedúcich k rozpoznaniu nerovnomernosti historického vývoja; rozlišovať miestny, regionálny, národný, globálny historický priestor; rozpoznáť podmienenosť medzi historickým priestorom a spôsobom života a obživy človeka, spoločnosti; rekonštruovať konanie a postoje ľudí v minulosti; skúmať konanie ľudí v daných podmienkach a vysvetľovať ho; určiť príčiny a vymedziť dôsledky jednotlivých historických udalostí, javov, procesov; rozpoznáť charakteristické znaky jednotlivých historických období; rozpoznáť základné faktory, ktoré ovplyvňovali historický vývoj. Žiaci zároveň formulujú svoje otázky pri vyhľadávaní relevantných informácií z rôznych zdrojov, pri využívaní týchto informácií a verifikovaní ich hodnoty. Všetky predmetové kompetencie sú uvedené vo vzdelávacom štandarde iŠVP. Dostupné na internete: <<http://old.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>>.

5 MISTRÍK, Erich. Zmysel a možnosti rozvojového vzdelávania. In CENKER, Michal (ed.). *Rozvojové vzdelávanie: Témy a metódy* (2. vydanie). Bratislava: Nadácia Pontis, 2014, s. 23–24.

6 MISTRÍK, Erich. Zmysel a možnosti rozvojového vzdelávania. In CENKER, Michal (ed.). *Rozvojové vzdelávanie: Témy a metódy* (2. vydanie). Bratislava: Nadácia Pontis, 2014, s. 23–29.

považuje práve poslednú z uvedených, pričom jej aplikáciu v praxi predstavuje na príklade prepojenia vyučovacieho predmetu dejepisu s geografiou. Konštatuje, že „*pri takom prepojení žiaci/študenti spoznávajú výsledky ľudskej činnosti v čase aj v priestore a dôsledky globálnych problémov i civilizačného vývoja tak cítia ako niečo, čo vzniklo v určitej činnosti ľudí a v určitom priestore.*“ (Mistrík, 2014:30.). Je však potrebné zdôrazniť, že princíp vzájomného prepojenia príbuzných vyučovacích predmetov je súčasťou koncepcie vzdelávania na Slovensku od roku 2008, kedy bol prijatý Štátny vzdelávací program⁷ (inovovaný v roku 2015). Konkrétne sa tento princíp uplatňuje v rámci vzdelávacích oblastí umožňujúcich rozvíjanie medzipredmetových vzťahov, a tým aj kooperáciu v rámci jednotlivých predmetov. Dejepis je spolu s humánnou zložkou geografie a občianskou náukou súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, ktorej cieľom je zoznámiť žiakov s vývojom ľudskej spoločnosti, s najvýznamnejšími spoločenskými javmi a procesmi premietanými do každodenného života a naučiť ich vnímať svet integrujúco – vo vzájomnom vzťahu medzi človekom a spoločnosťou v danom geografickom priestore. Poznanie minulosti svojho národa aj národov Európy a sveta, oboznámenie sa s ich zemepisnými charakteristikami a vytváranie pozitívnych občianskych postojov je predpoklad na získanie občianskych kompetencií, ktoré patria ku kľúčovým vo vzdelávaní. Žiakov to vedie k pochopeniu vlastného miesta a úlohy v spoločnosti, ako aj k tomu, aby svojimi postojmi a konaním prejavovali občiansku aktivitu, zodpovednosť k sebe, svojim blízkym a krajine, v ktorej žijú (iŠVP, 2015:7-8.). Princípy rozvojového vzdelávania boli teda súčasťou slovenských kurikulárnych dokumentov skôr, ako bola prijatá *Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016* a skôr, ako boli formálne ukotvené základné pojmy, ciele a koncepty tohto vzdelávacieho prístupu. Minimálne v kontexte učenia sa o minulosti je preto úvaha o implementácii rozvojového vzdelávania do dejepisnej výučby z nášho pohľadu oxymoron. Otázka neznie ako implementovať rozvojové vzdelávanie do dejepisného vyučovania, ale ako už v dejepise a priori prítomné globálne princípy pretaviť do edukačnej praxe. Predkladaná kapitola je teda postavená na kacírskej myšlienke, ktorej podstata tkvie v presvedčení, že ak by sa vo vzdelávacom systéme reálne využíval potenciál dejepisu tak, ako je vo svojej podstate tento predmet koncipovaný, problematika integrácie rozvojového vzdelávania do učenia sa o minulosti by stratila svoje opodstatnenie. V nasledujúcom texte uvažujem o tom, prečo to tak nie je, a aké sú aktuálne výzvy učenia sa o minulosti. Jej globálny rozmer predstavujem formou troch aktivít určených pre študentov základnej, strednej aj vysokej školy.

AKTUÁLNE VÝZVY UČENIA SA O MINULOSTI

Dlhodobý trend diskriminácie humanitných a spoločenských vied v celosvetovom kontexte vyvoláva stále viac diskusií o dôsledkoch tohto stavu na súčasnú spoločnosť. Problém, ktorý v rámci uvedenej problematiky rezonuje najviac, je stále sa globalizujúci svet na jednej strane,

7 Štátny vzdelávací program. Dostupné na internete:
<http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/>.

a neschopnosť človeka orientovať sa v ňom na strane druhej. Dôsledky tohto trendu sú viditeľné už dnes. Reakciou sú diskusie o súčasnej spoločensko-politickej situácii, do ktorých sa zapájajú vedci, akademici, politici aj široká odborná i laická verejnosť. Slovenská historická spoločnosť pri Slovenskej akadémii vied (SAV) vo svojej výzve z 11. mája 2016 uvádza, že „*súčasný svet je vystavený viacerým hrozbám, ktoré ohrozujú ľudskú civilizáciu a život na našej planéte. Terorizmus, lokálne vojny, ktoré hrozia prerásť do väčších konfliktov, národnostná a náboženská neznášanlivosť, veľké migračné vlny, narušené a doslova ohrozené životné prostredie. Tieto globálne hrozby nemôže ľudstvo zvládnuť technologicky. Ich pôvod je totiž v ľudských hlavách a v spoločenských vzťahoch. Perspektívne riešenie týchto hrozieb nie je mysliteľné bez poznania, ktoré prinášajú humanitné a spoločenské vedy.*“⁸ (Výzva účastníkov 15. zjazdu Slovenskej historickej spoločnosti pri SAV, 2016). Výsledky vedeckého výskumu spoločenských a humanitných vied (ako aj ostatných vedných disciplín) modifikované pedagogicko-psychologickými disciplínami a všeobecnou didaktikou sa k širokej verejnosti dostávajú predovšetkým prostredníctvom vzdelávacieho systému. Kľúčovú úlohu v transfere tohto poznania zohrávajú základné a stredné školy. V slovenskom kontexte sa poznatky o človeku a spoločnosti odovzdávajú žiakom predovšetkým v rámci vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť prostredníctvom vyučovacích predmetov geografia, dejepis a občianska náuka.⁹

V centre našej pozornosti stojí práve dejepis, ktorý sa pri prekonávaní vyššie uvedených problémov súvisiacich s globalizáciou javí ako kľúčový, keďže cez prizmu prítomnosti rozvíja vzťah k vlastnej minulosti ako súčasť upevňovania, korigovania, kultivovania a zachovávanía historického vedomia. Rezonuje v ňom i vzťah k minulosti iných národov a etník; vedie k pochopeniu a rešpektovaniu kultúrnych a iných odlišností ľudí, rôznych diverzifikovaných skupín a spoločenstiev a prispieva k rozvíjaniu hodnotovej škály demokratickej spoločnosti (iŠVP, Dejepis – vzdelávací štandard, 2015:2). Pretavením uvedených funkcií dejepisu do vyučovacieho procesu by dejepisná výučba sama o sebe mala globálny rozmer a akékoľvek snahy o integráciu globálnych tém do tohto vyučovacieho predmetu by neboli potrebné. Uvedený potenciál dejepisnej výučby však v slovenskom prostredí limitujú tri kľúčové aspekty: kvalita historického výskumu, ďalej spôsob, akým sa výsledky tohto výskumu premietajú do úrovne historického a občianskeho vedomia slovenskej spoločnosti (a teda kvalita transformácie a odovzdávania týchto poznatkov vo vyučovacom procese) a nakoniec kvalita didaktiky dejepisu ako vednej disciplíny, ktorá predošlé dva aspekty spája.

Kvalitu historického výskumu na Slovensku do veľkej miery ovplyvňuje diverzifikácia a polarizácia historickej obce po vzniku Slovenskej republiky (1993), čo bol dôsledok potreby upevniť novú identitu štátnu, kolektívnu (posilňovanie slovenských nacionálnych elementov), ale aj individuálnu (rodinné ságy). To sa prejavilo predovšetkým v konfliktach o charakter národných dejín, pričom z tematického hľadiska sa zvýšil záujem inštrumentalizovať dejiny

8 Výzva účastníkov 15. zjazdu Slovenskej historickej spoločnosti pri SAV. Dostupné na internete: <<http://www.shs.sav.sk/index.php?id=vyzva-ucastnikov-15-zjazdu-SHS>>.

9 Viac o vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť pozri: Štátny vzdelávací program, s. 15. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/iscsed2_spu_uprava.pdf>.

Slovenska ako jedinečného príbehu histórie Slovákov (Michela, 2008:4-5). Snáď najvýraznejšie sa to prejavilo v kauze súvisiacej s prácou historika Milana Ďurica s názvom *Dejiny Slovenska a Slovákov* (Ďurica, 1996, 274 s.) známej nielen na Slovensku, ale aj na pôde Európskej komisie.¹⁰ Ako je uvedené v tiráži, išlo o účelovú publikáciu Ministerstva školstva Slovenskej republiky, ktorá bola koncom roka 1996 ako doplnkový text k výučbe dejepisu distribuovaná na všetky základné školy. Základnou líniou Ďuricom spracovaných slovenských dejín je boj slovenského národa, opierajúceho sa o kresťanský (katolícky) svetonázor, za národné práva a vlastný národný štát. Prirodzeným vyvrcholením tohto boja je vznik slovenského štátu v roku 1939 a v roku 1993 (Rychlík, 1997:52). Ďuricova koncepcia viedla v slovenskej historickej obci ku konfliktu, v ktorom časť historikov Ďuricov výklad slovenských dejín odmietla a časť ho prijala, pričom oba tábory vzájomne argumentovali formou článkov, posudkov či recenzií. Kritici nielen z prostredia historickej obce svoj postoj odôvodňovali tým, že Ďuricovým hlavným cieľom nie je hľadať historickú pravdu, ale dokázať, že Slováci sú tisícročný národ a rehabilitovať vojnový slovenský fašistický režim a jeho vodcu Jozefa Tisa (Abrahám, 1997:26); že ide o nevedeckú príručku s množstvom základných odborných a faktografických omylov a interpretácií, antisemitských a protičeských výrokov (Lipták, Kováč, 1997:34); že takto interpretované falošné dejiny vychovávajú iba pseudovlastencov, fanatikov a vypočítavcov (Grexa, 1997:45); a nakoniec, že Ďuricova kniha nie je vhodná ako učebnica pre školy (Rychlík, 1997:52). Na druhej strane zástancovia Ďuricovho diela považovali jeho publikáciu za priekopnícku, za zaslužilý edičný čin, ktorý posunie poznanie našej bohatej minulosti (Letz, 1997:43); za príručku, ktorá spoľahlivo sprostredkúva žiakom základné informácie o dejinách nášho politického a kultúrneho priestoru a ktorej autor považuje doložený a objektívne overiteľný fakt za alfu a omegu historiografie (Szelepcsényi, 1997:44); za odborné napísaný prehľad dejín Slovenska a Slovákov koncipovaný v národnom duchu (Stanovisko Bratislavsko-trnavského arcibiskupstva v Trnave, 1997:62), pričom je úplne samozrejmé, že takéto príručky môžu používať žiaci všetkých typov škôl (Vergesová, 1997:58).¹¹

Pre potreby tejto štúdie sú detaily uvedeného sporu sekundárne, avšak v jeho dôsledku sa výrazne vyhranili uvedené skupiny v rámci slovenskej historickej obce. Výsledkom je sformovanie dvoch paralelných platforiem, vzájomné vytlačanie konkurenčných skupín z podujatí či budovanie paralelných vzdelávacích, vedeckých a kultúrnych inštitúcií, ktoré stelesňujú tento bipolárny obraz (Michela, 2008:6). Miroslav Michela vo svojom texte z roku 2008 konštatuje, že bipolárna schéma rozdelenia historickej obce na Slovensku platí aj vyše desať rokov po „kauze Ďurica“, ba dokonca „došlo k posilneniu platformy, pre ktorú je charakteristická nacionalistická kontextualizácia dejín,“ zatiaľ čo platforma „mlčiacej väčšiny“ (zo strany tzv. *mainstreamových* a časti mladých historikov) sa diskusii o kontroverzných témach skôr vyhýba

10 Na vydanie publikácie boli použité finančné prostriedky Európskej únie z programu Phare určené na integráciu Slovenska do Európskej únie.

11 Úplné znenie citovaných článkov, posudkov a recenzií pozri: ABRAHÁM, Samuel. 1997. Milan S. Ďurica – *Dejiny Slovenska a Slovákov*. In *Kritika a kontext*, roč. 2, č. 2-3, s. 26-64. Dostupné na internete: <http://kritika.sk/pdf/2_3_97/3.pdf>.

(Michela, 2008:9-10). Nebolo by korektné posudzovať slovenských historikov zjednodušene ako členov jednej alebo druhej platformy, čo platí predovšetkým o mladšej generácii, na ktorú má vyššie opísaná bipolarita historickej obce čoraz menší vplyv. Faktom však zostáva, že aj po desiatich rokoch od publikovania Michelovho textu a dvadsiatich rokoch od „kauzy Ďurica“ sú v našej historickej kultúre stále prítomné dve vzájomne sa vylučujúce histórie Slovenska reprezentujúce dve platformy slovenskej historickej obce.¹² Keďže obe platformy reprezentujú vedeckí pracovníci, legitimizujú tým obidve protirečivé interpretácie slovenských dejín. Existencia viacerých interpretácií tých istých historických dejov je spôsobená tým, že interpretačné kľúče, ktoré používame pri hodnotení historických činov a udalostí, závisia od nášho vlastného hodnotového rebríčka, politického, sociálneho či náboženského presvedčenia, ale tiež od nášho súčasného psychického rozpoloženia a od našich doterajších životných skúseností (Beneš, 2010:21). Dušan Kováč však tento názor relativizuje, keď upozorňuje na to, že existenciu a potrebu plurality by sme nemali chápať tak, že akúkoľvek interpretáciu budeme považovať za pluralitný názor, pretože nie všetko, čo vznikne „*možno z hľadiska kritického prístupu k historickému vývoju považovať za rovnocennú odbornú interpretáciu*“ (Abrahám, 1997:6). Historik by teda mal byť nezaujatým bádateľom, ktorý pri svojom výskume využíva vedecké metódy a postupy. Ivan Kamenec (Abrahám, 1997) však absolútnu nezávislosť historika spochybňuje, keď hovorí, že historiografia je vyslovene odborná činnosť, ale historik je tiež občanom so svojimi vlastnými politickými alebo ideovými postojmi. „*Je determinovaný náboženskými, národnými, sociálnymi znakmi.*“ Zároveň však dodáva, že podstatné je to, „*aby tieto znaky a osobná determinovanosť nepresiahli jeho odbornosť. Keď si sadá ku koncipovaniu textov, aby jeho občianske postoje neprevážili nad postojmi profesionálnymi.*“ (Abrahám, 1997:5). Toto kritérium je pre prácu historika o to nevyhnutnejšie, že znalosť má vždy intencionálnu povahu, je niekomu určená. Historické informácie nie sú neutrálne, ale spoluvytvárajú kultúrny kód jednotlivca i celej spoločnosti podľa toho, ako sa s tým či oným súdom o dejinách a ich historických aktéroch ja osobne stotožňujem alebo ich odmietam (Beneš, 2010:22). Interpretačné kľúče teda do veľkej miery závisia od toho, ako sme vyrovnaní s vlastnou minulosťou. Tento fakt zohráva kľúčovú úlohu predovšetkým u historikov. Ich interpretácie dejín sa s didaktickým cieľom transformujú do školského dejepisu, ktorý je jediným systematickým zdrojom zoznamovania sa prakticky všetkých členov spoločnosti s historickou skutočnosťou. „Kauza Ďurica“ má preto okrem polarizácie slovenskej historickej obce ešte jeden dôležitý rozmer. Dokonale ilustruje, ako kvalita historického výskumu ovplyvňuje tvoriace sa historické a občianske vedomie mladej generácie a spája vedca-historika s učiteľom a žiakom základnej a strednej školy. Sú nevyhnutne vo vzájomnej interakcii, aj keď v súčasnosti stále pretrváva skôr ich vzájomné odcudzenie. To zároveň ukazuje, aké nezastupiteľné miesto majú v spoločnosti historici, ktorých práca má priamy vplyv na naše súčasné i budúce občianske rozhodnutia. Tak bipolarita

12 Pozri napr. diskusiu RTVS na tému Mýty o Slovenskom štáte a Jozef Tiso zo 14. marca 2017. Dostupné na internete: <<https://www.rtvs.sk/televizia/archiv/13042/120934>>, alebo diskusiu v RTVS z 30. októbra 2018 pri príležitosti 100. výročia vzniku ČSR na tému Martinská deklarácia. Dostupné na internete: <<https://www.rtvs.sk/televizia/archiv/13042/171083>>.

slovenskej historickej obce, legitimizujúcej dve protirečivé interpretácie slovenských dejín, spoluvytvára kultúrny kód spoločnosti, ktorý zo Slovenska robí „*krajinu skôr prežívajúcu krízu identity, na ktorú niektorí reagujú nacionalistickou hystériou, iní silným odcudzením*“ (Vašečka, 2010:248). Väčším nebezpečenstvom pritom podľa Vašečku nie je agresívny, vulgárny, primitívny nacionalizmus, s ktorým sa slovenské elity majú potenciál vysporiadať, ale rozšírenosť každodenného, ritualizovaného, banálneho nacionalizmu, ktorý „*v plazivo etnizovanej podobe deti nasávajú v procese sekundárnej socializácie*“, a ktorý slovenské elity ovplyvniť nevedia a ani nechcú, lebo to nepocítujú ako problém (Vašečka, 2010:248).

Ak sme teda na začiatku hovorili o aspektoch limitujúcich kvalitu dejepisného vyučovania a jeho globálny rozmer, prvým predpokladom pre takýto dejepis je dospieť v slovenskej historickej obci k určitej forme verejného konsenzu, v rámci ktorého by sa oddelili vedecké diskusie od ideologickej propagandy (Michela, 2008:10).¹³ Ťažko sa totiž dejepisárom naplňajú ciele stanovené v Štátnom vzdelávacom programe, podľa ktorých má tento vyučovací predmet viesť k pochopeniu a rešpektovaniu kultúrnych a iných odlišností ľudí, rôznych diverzifikovaných skupín a spoločenstiev a má prispievať k rozvíjaniu hodnotovej škály demokratickej spoločnosti, keď sa vo vedeckých i politických kruhoch akceptuje koncepcia dejín Slovenska vytvárajúca spoločnosť, ktorá „*sa zhoduje v ilúziách o svojich predkoch a v nenávisti k svojim susedom*“ (Grexa, 1997:47). Niet pochyb, že Slovensko má kvalitných

13 K takému konsenzu sa od „kauzy Ďurica“ ešte nedospelo, o čom svedčia napríklad diskusie o osobnosti Andreja Hlinku v súvislosti so schvaľovaním zákona o jeho zásluhách v roku 2007. Pozri: *Nedovoľme návrat štátnej propagandy*. Dostupné na internete: <<http://www.changenet.sk/?section=kampane&x=306587>>; *Stanovisko slovenských historikov k osobnosti Andreja Hlinku*. Dostupné na internete: <<https://www.postoj.sk/468/stanovisko-slovenskych-historikov-k-osobnosti-andreja-hlinku>>; a tiež napríklad diskusie z roku 2016 o aktuálnych dejepisných učebniciach, ktoré podľa niektorých historikov a učiteľov dejepisu „zjemňujú“ zločiny Slovenského štátu. Viac pozri: *Zmanipulované dejiny v školských učebniciach*. Dostupné na internete: <<https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/386194-zmanipulovane-dejiny-v-skolskych-ucebniciach/>>; *Historici: Učebnice nesmú byť ako tovar*. Dostupné na internete: <<https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/392814-historici-ucebnice-nesmu-byt-ako-tovar/>>. V súvislosti so 100. výročím založenia ČSR je zaujímavá aj diskusia o 28. októbri ako štátnom sviatku. Pozri napr. rozhovor s historikom Milanom Zemkom z roku 2012 s názvom *28. október by mal byť štátnym sviatkom*. Dostupné na internete: <<https://www.aktuality.sk/clanok/216736/historik-zemko-28-oktober-by-mal-byt-statnym-sviatkom/>>., alebo už spomínanú diskusiu v RTVS z 30. októbra 2018 pri príležitosti 100. výročia vzniku ČSR na tému *Martinská deklarácia*. Dostupné na internete: <<https://www.rtvs.sk/televizia/archiv/13042/171083>>. Časť slovenských historikov zo Slovenského historického ústavu Matice slovenskej tiež 13. októbra 2018 spoluorganizovala v Bratislave konferenciu s názvom *Prečo 28. október nemôže byť štátnym sviatkom?*, ktorej výstupom je brožúra s názvom *Skutočná tvár čechoslovakizmu vo výrokoch*. Program konferencie je dostupný na internete: <<https://slovenskeslovo.sk/o-com-je-rec/1524-konferencia-preco-nemoze-byt-28-oktober-slovenskym-statnym-sviatkom>>. Z konferencie je online dostupný referát Ivana Mrvu s názvom *Vývoj slovensko-českých vzťahov od dualizmu do prevratu*. Dostupné na internete: <<https://www.slovenskeslovo.sk/o-com-je-rec/1574-vyvoj-slovensko-ceskych-vztahov-od-dualizmu-do-prevratu>>, a tiež referát Antona Hrnka s názvom *Prečo by nemal byť 28. október štátnym sviatkom Slovenskej republiky*. Dostupné na internete: <<https://www.slovenskeslovo.sk/o-com-je-rec/1594-preco-by-nemal-byt-28-oktober-statnym-sviatkom-slovenskej-republiky>>.

historikov, stojí však pred nimi výzva postupne slovenské dejiny zbaviť mýtov a v procese vyrovnávania sa s vlastnou históriou vystúpiť z anonymity, či skôr izolácie od širokej verejnosti, ktorá stále historický výskum vníma ako vednú disciplínu s minimálnym dopadom na našu každodennosť. Už spomínaná vzájomná interakcia historik – učiteľ – žiak však dokazuje, že opak je pravdou.

Dostávame sa tak k druhému aspektu, ktorý ovplyvňuje kvalitu dejepisného vyučovania: je ním spôsob, akým sa výsledky historického výskumu premietajú do úrovne historického a občianskeho vedomia slovenskej spoločnosti, teda aká je kvalita transformácie a odovzdávania poznatkov vo vyučovacom procese. Kvalitu transformácie poznatkov historickej vedy do vyučovacieho procesu ovplyvňuje v prvom rade už spomínaná intencionalita, teda zámernosť historickej informácie. To vysvetľuje, prečo politická garnitúra tú alebo onú koncepciu dejín otvorene podporuje¹⁴ alebo odmieta, prípadne ignoruje. Intencionalita historických informácií je teda zároveň dôvodom, prečo je historická zložka edukácie v centre pozornosti všetkých politických systémov a tie sa snažia o ovládnutie pamäti a prisvojenie si dejín. Na toto nebezpečenstvo upozorňuje Zdeňek Beneš, keď pripomína výzvu z Blois z roku 2008, ktorá zdôrazňuje, že „*história nesmie posluhovať politickej orientácii súčasnej vládnej garnitúry ani sa nesmie písať na objednávku oponujúcich si historických pamätí*“.¹⁵ (Beneš, 2010:22). Snahy o prisvojenie si dejín sú však v politickej kultúre stále prítomné¹⁶, čo sa v slovenskom prostredí prejavuje politizáciou inštitúcií¹⁷ ovplyvňujúcich historickú vedu i dejepis ako najdôležitejšie

14 Známa je kontroverzná socha Svätopluka, „kráľa starých Slovákov“, slávnostne odhalená na Bratislavskom hrade 6. júna 2010 za podpory vtedajších troch najvyšších ústavných činiteľov Ivana Gašparoviča, Pavla Pašku a Róberta Fica. Pozri: Cesta Svätopluka na Bratislavský hrad. Dostupné na internete: <<https://hnpodradna.hnonline.sk/reportaz/302532-cesta-svatopluka-na-bratislavsky-hrad>>. Tiež: *Ako sa kráľovi „starých Slovákov“ chystala socha*. Dostupné na internete: <<http://historyweb.dennikn.sk/clanky/detail/ako-sa-kralovi-starých-slovakov-chystala-socha#W7tUSWgzY2w>>. Pozri aj diskusie ku schváleniu 30. októbra ako jednorazového štátneho sviatku pri príležitosti 100. výročia vzniku ČSR. Pozri aj: *Návrh SaS urobiť z 28. októbra štátny sviatok neprešiel*. Dostupné na internete: <<https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/473891-navrh-sas-urobit-z-28-oktobra-statny-sviatok-nepresiel>>. Alebo: *Parlamentný výbor dal zelenú 30. októbru ako jednorazovému štátnemu sviatku*. Dostupné na internete: <<https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/482811-parlamentny-vybor-dal-zelenu-30-oktobru-ako-jednorazovemu-statnemu-sviatku>>.

15 Výzvu z Blois prijalo združenie Sloboda pre históriu na čele s jej predsedom Pierrom Nora 28. októbra 2008 ako protest proti snahám niektorých štátov legislatívne zakotviť, ako sa majú interpretovať niektoré historické udalosti. Slovenské znenie dostupné na internete: <<http://forumhistoriae.sk/-/vyzva-z-blois>>. Pôvodné znenie dostupné na internete: <http://www.lph-asso.fr/index6a7b.html?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=14&lang=fr>.

16 Uvedenú situáciu dokresľuje výrok súčasného poslanca NR SR, ktorý vo svojom statuse na sociálnej sieti uviedol, že „Slovenská národná strana má celkom presnú predstavu, čo sa má na Dejepisne a Občianskej náuke vyučovať.“ Dostupné na internete: <<https://www.aktuality.sk/clanok/502548/sns-zautocila-na-most-hid-narodniari-chcu-urcovat-co-sa-budu-deti-ucit>>.

17 Napríklad Štátny pedagogický ústav, Ústav pamäti národa.

zložky historickej kultúry, ale tiež napríklad zatvoreným trhom s učebnicami¹⁸. Politickým subjektom sa tak darí pretláčať najmä do dejepisného vyučovania im vyhovujúci naratívy. Takýmito zásahmi sa rozvíjanie historického a občianskeho vedomia prispôsobuje požiadavkám či skôr predstavám tej-ktorej vládnucej garnitúry, čím sa vlastne nerozvíja, ale skôr kriví. Nástrojom, ktorý dokáže zabrániť prenikaniu dezinterpretácií či politickej garnitúre vyhovujúcich naratívov do dejepisu, by mohol byť kvalitný učiteľ. Inštitúcie, ktoré sú zodpovedné za tvorbu koncepcie vzdelávania, kontinuálne vzdelávanie učiteľov, a tiež ich odbornovo-metodické usmerňovanie, však v slovenskom prostredí dlhodobo zlyhávajú.¹⁹ Absencia týchto pre skvalitňovanie práce pedagógov elementárnych a zároveň nevyhnutných služieb má za následok, že sa potenciál dejepisu ako vyučovacieho predmetu a jeho globálny rozmer²⁰ nepretavujú do praxe. Exmplárnym príkladom je kurikulárna reforma realizovaná ministerstvom školstva v roku 2008. Jej výsledkom je pre učiteľov záväzný Štátny vzdelávací program²¹ schválený v roku 2008 a inovovaný v roku 2015²². Ako vyplýva z komparácie dejepisného vyučovania v 25-tich krajinách Európskej únie realizovanej v roku 2011, vzdelávací štandard z dejepisu obsiahnutý v Štátnom vzdelávacom programe môžeme hodnotiť ako pozitívny krok smerom ku skvalitňovaniu dejepisnej výučby na Slovensku, pričom je porovnateľný so štandardmi ostatných európskych krajín²³. Avšak do praxe ho nepretaví jeho publikovanie na internetovej stránke Štátneho pedagogického ústavu, ale systematická práca s učiteľmi a v súlade s novým vzdelávacím štandardom pripravené dejepisné učebnice a podporné metodické materiály, ktoré sa dostanú do všetkých základných a stredných škôl pred začiatkom reformy a nastupujúceho

18 Pozri: *Zviazané učebnice*. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/9641.pdf>>. K aktuálnej situácii učebnicovej politiky na Slovensku pozri napríklad: *Slobodný výber učebníc pre učiteľov a školy neprešiel*. Dostupné na internete: <<https://www.skolskyportal.sk/prevadzka-skoly/slobodny-vyber-ucebnic-pre-skoly-ucitelov-nepresiel>>; alebo tiež: *Slobodné učebnice. Iniciatíva za otvorenie učebnicového trhu*. Dostupné na internete: <<https://slobodneucebnice.sk/>>; *Školy nedostanú milión učebníc, ktoré si objednali*. Dostupné na internete: <<https://www.etrend.sk/ekonomika/sukromny-vydavatel-spustil-peticiju-za-otvorenie-ucebnicoveho-trhu.html>>; *Štát kupoval knihy. Hodnotiteľ bol z rovnakej firmy ako víťaz*. Dostupné na internete: <<https://slovensko.hnonline.sk/1757159-stat-kupoval-knihy-hodnotitel-bol-z-rovnakej-firmy-ako-vitaz>>; *Nenecháme sa (znova) zastrašiť*. Dostupné na internete: <<https://miroslavtokarcik.blog.sme.sk/c/491459/nenechame-sa-znova-zastrasit.html>>.

19 Uvedené funkcie má vo svojom štatúte zakotvené Štátny pedagogický ústav. Pozri: *Štatút Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave a jeho dodatky*. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/organizacia-spu/statut-spu.pdf>>; a tiež Metodicko-pedagogické centrum. Pozri: *Štatút metodicko-pedagogického centra a jeho dodatky*. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/mpc/dokumenty/statut_mpc_2632014.pdf>.

20 Pozri: *iŠVP – dejepis*. Dostupné na interente: <http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf>.

21 Štátny vzdelávací program. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/>>.

22 Inovovaný Štátny vzdelávací program. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>>.

23 ERDMANN, Elisabeth – HASBERG, Wolfgang (eds.). *Facing – Mapping – Bridging – Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*. Part 2. Schwalbach: Wochenschau-verlag, 2011. 396 s.

školského roka. Tento kľúčový krok k naplneniu cieľov Štátneho vzdelávacieho programu však zatiaľ nenastal a v podobnej situácii sa okrem dejepisu ocitli aj ostatné vyučovacie predmety. Učitelia dejepisu na Slovensku sú tak pri implementácii požiadaviek nového vzdelávacieho štandardu odkázaní na svoje vedomosti z vysokoškolského štúdia, skúsenosti získané z doterajšej praxe a na svoju intuíciu. Na porovnanie uvediem príklad z Veľkej Británie, ktorá uskutočnila kurikulárnu reformu dejepisného vyučovania v roku 2014. Pred začatím reformného školského roka mali všetci učitelia k dispozícii odbornú didaktickú a metodickú podporu vo forme niekoľkých publikácií. Medzi nimi pre základné školy (vo Veľkej Británii „stage“ 1 a 2) to bola publikácia ako plánovať a učiť kurikulum 2014 s konkrétnymi metodickými postupmi na každú vyučovaciu hodinu²⁴ doplnená o plánovaciu príručku, ktorá učiteľom ponúkala návody na dlhodobé a strednodobé plánovanie výučby dejepisu na jeden školský rok pre každý ročník (súčasťou oboch publikácií je CD s editovateľnými tabuľkami na plánovanie výučby vo formáte Word).²⁵

Okrem didaktickej a metodickej podpory majú učitelia dejepisu vo Veľkej Británii možnosť rozvíjať svoje kompetencie i v oblasti teórie dejepisného vyučovania. Súbežne s už spomínanými publikáciami bol v roku 2014 vydaný sprievodca o „učení“ histórie a o „učení sa“ histórie pod názvom *The Guided Reader to Teaching and Learning History* (Harris, Burn, Wooley, 2014, 304 s.). Ako uvádzajú samotní autori v úvode publikácie, kniha „čerpá z výňatkov už publikovaných prác od najvplyvnejších autorov zaoberajúcich sa didaktikou dejepisu, reprezentujúcich množstvo perspektív od odborníkov zo školskej praxe až po akademických výskumníkov, a upriamuje pozornosť na kľúčové diskusie okolo širšieho okruhu problémov ovplyvňujúcich učiteľov dejepisu“, ktoré sú nevyhnutným predpokladom kvalitnej dejepisnej výučby (Harris, Burn, Wooley, 2014:1). Jednotlivé príspevky sa zameriavajú na účel dejepisného vyučovania, vzťah medzi akademickým a školským dejepisom, históriu a identitu, historické vedomie, zmenu a kontinuitu, empatiu, diverzitu, historické interpretácie atď.

Dostávame sa tak k poslednému, avšak nie menej dôležitému aspektu ovplyvňujúcemu kvalitu výučby dejepisu na Slovensku: tým je absencia odbornej diskusie, čo súvisí s postavením didaktiky dejepisu ako vednej disciplíny vo vedeckom i akademickom prostredí. Štúdia nemá zámer ani priestor analyzovať historický vývoj didaktiky dejepisu ako vedy ani detailne rozoberať jej súčasné problémy²⁶. Nateraz snáď postačí zdôrazniť, že didaktika dejepisu sa dodnes v slovenskom prostredí neetablovala ako vedecká disciplína, čoho priamym dôsledkom

24 YOU, Christina. 100 2014 Curriculum history lessons – Plan and teach the 2014 Curriculum. Oxfordshire: Scholastic, 2014. 224 s.

25 LEWIS, Helen – MILFORD, Alison – NOBLE, Paul – YOU, Christina. 100 History lessons. Planning guide for the 2014 Curriculum (Long and medium-term planning for the 2014 Curriculum). Oxfordshire: Scholastic, 2014. 64 s.

26 K tejto téme pozri: KRATOCHVÍL, Viliam. History teaching in the Slovak republic. In ERDMANN, Elisabeth – HASBERG, Wolfgang (eds.). *Facing – Mapping – Bridging – Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*. Part 2. Schwalbach: Wochenschau-verlag, 2011, s. 195-229.

je absencia didaktikov dejepisu²⁷ ako kľúčových odborníkov pri konceptualizácii dejepisného vzdelávania. To priamo vplyva na kvalitu prípravy budúcich učiteľov dejepisu na slovenských univerzitách. Táto situácia zároveň znemožňuje systematický empirický výskum historického vedomia²⁸ a súčasného stavu dejepisného vzdelávania na Slovensku, ani nehovoriac o takmer neexistujúcej odbornej diskusii o teoretických i praktických otázkach týkajúcich sa dejepisu, ako je tomu napríklad vo Veľkej Británii. Dobrým príkladom je tiež susedné Poľsko, kde v rámci inštitútov histórie na tamojších univerzitách fungujú osobitné oddelenia zaoberajúce sa didaktikou dejepisu. Východiskovým dokumentom pri príprave budúcich učiteľov v Poľsku sú tzv. *Štandardy odbornej prípravy na vykonávanie učiteľskej profesie*²⁹ z roku 2012 aktualizované v roku 2017. Ide o 31-stranový dokument vymedzujúci všeobecné i čiastkové ciele, osvojené kompetencie, obsah, proces i organizáciu prípravy budúcich učiteľov.³⁰ V slovenskom prostredí ekvivalentný dokument absentuje, možno sa tak opierať iba o stručný a nepostačujúci opis študijného odboru história a učiteľstvo akademických predmetov dostupný na stránke akreditačnej komisie³¹. Analyzované problémy historického výskumu, nefungujúca transformácia jeho výsledkov do edukačnej praxe a absentujúca odborná diskusia v oblasti didaktiky dejepisu, ktorá predošlé dva aspekty integruje, tak tvoria uzavretý kruh. V rámci neho je dejepis ako škrečok v kolese: neustále dobieha svoj nevyužitý potenciál pričom nemá možnosť z kruhu vystúpiť dovtedy, kým tak neurobí aspoň jeden z článkov, ktoré kruh tvoria.

Aj keď je tento stav dlhodobý, širšia odborná i laická verejnosť sa o kvalitu dejepisnej výučby začala výraznejšie zaujímať po posledných parlamentných voľbách v roku 2016, keď sa do vlády dostala aj krajne pravicová Ľudová strana Naše Slovensko. V dôsledku volebných výsledkov sa predmetom kritiky, zameranej na obsah, rozsah a spôsob odovzdávania poznatkov žiakom základných a stredných škôl, stala vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť, ktorej súčasťou je dejepis. Reakciou na uvedenie kritiku boli a sú rôzne reformné snahy uvedenej vzdelávacej oblasti nielen na úrovni ministerstva školstva, ale tiež z iniciatívy neziskových organizácií a rôznych občianskych združení, v individuálnych prípadoch i na úrovni samot-

27 Výnimkou sú pracoviská, kde sa didaktike dejepisu venuje zvýšená pozornosť vďaka iniciatíve jednotlivcov, v žiadnom prípade však nemožno hovoriť o jej systematickom budovaní ako vednej disciplíny.

28 K dispozícii je prieskum historického vedomia Ústavu politických vied SAV. Pozri: PEKNÍK, Miroslav (ed.). *Verejná mienka a politika – HISTORICKÉ VEDOMIE SLOVENSKEJ SPOLOČNOSTI*. Bratislava: VEDA, 2006, 264 s.; Od roku 1990 postoje verejnej mienky zisťovali napr. Centrum pre sociálnu analýzu, agentúra FOCUS či Inštitút pre verejné otázky; k dispozícii je tiež najrozsiahlejší výskum historického vedomia zo sociologickej perspektívy pochádzajúci od sociologičiek Zory Bútorovej a Olgy Gyárfásovej. Nimi realizované prieskumy sú dostupné na internete: <http://www.ivo.sk/3859/sk/vyhľadavanie? page_id=3859&lang=SK&search_term=b%C3%BAtorov%C3%A11>.

29 V pôvodnom znení: *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*.

30 *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., 31 s.

31 Pozri: <<http://www.akredkom.sk/index.pl? tpl=uvod>>.

ných základných a stredných škôl, a tiež početné diskusie na túto tému.³² V centre pozornosti spomínaných reformných snáh a diskusií stojí najmä dejepis, ktorý sa bez akejkoľvek hlbšej analýzy didaktického systému, v ktorom funguje, ocitol spolu s občianskou náukou v pozícii vinníka zodpovedného za aktuálne spoločensko-politické problémy, po parlamentných voľbách spojené predovšetkým s rastúcim extrémizmom. Na Slovensku tak vznikla absurdná situácia, keď štát a ním riadené inštitúcie dlhodobo nejavia záujem o systematické skvalitňovanie dejepisnej výučby, nehovoriac o redukcii hodinovej dotácie predmetu dejepis na najnižšiu v rámci Európskej únie, pričom na druhej strane sa tento dlhodobo nedocenený vyučovací predmet považuje spolu s občianskou náukou pri budovaní historického a občianskeho vedomia za kľúčový. Môžeme len súhlasiť so stanoviskom Spoločnosti pre dejiny a kultúru strednej a východnej Európy z mája 2016, ktoré konštatuje, že „*slabá znalosť slovenských a európskych dejín a neschopnosť orientovať sa v trendoch politického a ekonomického vývinu v globálnom svete boli zrejme jedným z dôvodov nárastu podpory extrémistických názorov, ako sa to prejavilo pri posledných parlamentných voľbách v SR u mladej generácie*“.³³ V tomto kontexte však považujem za potrebné zdôrazniť, že dejepis ako špecifická, inštitucionálne zakotvená sociálna komunikácia historických informácií je len časťou celku historickej kultúry, pričom historická kultúra ako celok historického myslenia v slovenskom prostredí obsahuje všetky druhy historických informácií, a teda aj pravdivé, nepravdivé, vykonštruované atď. (Beneš, 2010:14). Ako sa táto teória prejavuje v praxi ukazuje sociologický prieskum historického vedomia slovenskej spoločnosti z roku 2006, ktorý okrem iného zistil, že školský dejepis je najčastejším zdrojom informácií o slovenských dejinách pre 29,5 % respondentov a odborná literatúra pre 13,5 % respondentov, zatiaľ čo z mediálnej sféry čerpá veľmi často až 41,5 % a z iných zdrojov (rodinné spomienky, priatelia a známi, krásna a odborná literatúra) 60 % respondentov (Pekník, ed., 2006:64). Napriek tomu sa v dôsledku výsledkov parlamentných volieb do centra pozornosti slovenskej odbornej i laickej verejnosti nedostala historická kultúra ako celok, ale dejepis ako tá jej časť, ktorá na tvorbu historického a občianskeho vedomia slovenskej spoločnosti nemá, žiaľ, výrazný vplyv (pozri: Pekník, ed., 2006, 264 s.).

ZMYSEL UČENIA SA O MINULOSTI

Na základe uvedeného vystupuje do popredia otázka: Má ešte dejepis v tejto situácii v sústave vyučovacích predmetov svoje opodstatnenie? O téme prečo učiť históriu diskutovali historici

32 *Návrh Ústrednej predmetovej komisie z dejepisu pri ŠPÚ o navýšení hodinovej dotácie pre predmet dejepis.* Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/predmetova-komisia-spu-pre-dejepis-schvalila-navrh-navysenia-hodinovej-dotacie>; *Metodické usmernenia a didakticko-metodické návrhy k zvýšenej hodinovej dotácii dejepisu.* Dostupné na internete: old.statpedu.sk/aktuality/metodicke-usbmernenia-didakticko-metodicke-navrhy-k-zvysenej-hodinovej-dotacii-dejepisu.

33 Výzva Spoločnosti pre dejiny a kultúru strednej a východnej Európy zo 17. mája 2016. Dostupné na internete: <http://www.shs.sav.sk/pdf/vyzva-podpora-od-SDK-SVE.pdf>.

a didaktici na prelome 60. a 70. rokov minulého storočia.³⁴ Odpoveďou v uvedených článkoch bol argument zdôrazňujúci význam histórie pre súčasnosť – contemporary relevance, ktorý vystihuje Peter Karsten, keď hovorí, že „*historický obsah bez významu pre súčasnosť je pre študentov irelevantný, a preto nemôže byť vyučovaný*“ (Erdmann, 2017: 141).³⁵ O relevancii dejepisu koniec koncov svedčia aj už spomínané aktuálne prebiehajúce diskusie, do ktorých sa zapája slovenská odborná i laická verejnosť. Aby mal však dejepis skutočne význam pre súčasnosť, nestačí vedieť, komu a kedy sa čo stalo. V takom prípade ide o faktografické poňatie histórie, čiže o tzv. „antikvárnú históriu“, ktorá neposkytuje informácie odpovedajúce na otázky doby (Beneš, 2010:19). Už v 70. rokoch 20. storočia sa stanovilo, že pre školský dejepis je kľúčová kategória historického vedomia. Koncom 80. rokov bolo navrhnuté, aby sa táto kategória stala predmetom dejepisnej výučby.³⁶ Školský dejepis je inštitucionalizovanou formou vytvárania, odovzdávania a zachovávaní historického vedomia – predmetom školského dejepisu nie je to, čo sa skutočne stalo, ale to, ako to, čo sa stalo, pôsobí dnes a ako to môže pôsobiť v budúcnosti.³⁷ Z uvedenej tézy vychádza aj inovovaný štátny vzdelávací program, ktorý hneď v úvode vymedzuje hlavnú funkciu dejepisu: tou je „*kultivovanie historického vedomia žiakov ako celistvých osobností a uchovávanie kontinuity historickej pamäti v zmysle odovzdávania historických skúseností či už z miestnej, regionálnej, celoslovenskej, európskej alebo svetovej perspektívy. Súčasťou jej odovzdávania je predovšetkým postupné poznávanie takých historických udalostí, javov a procesov v čase a priestore, ktoré zásadným spôsobom ovplyvnili vývoj slovenskej i celosvetovej spoločnosti a premietli sa do obrazu našej prítomnosti*“ (iŠVP, 2015:2). V nasledujúcich podkapitolách predstavujeme výučbu, ktorej predmetom nie je minulosť, nie sú ním dejiny, ale historické vedomie žiakov, ktoré sa pre myslenie žiakov ukazuje ako formotvorné (Kratochvíl, 2012:285-294), a teda ide o spôsob, akým je možné citovanú funkciu dejepisu pretransformovať do konkrétnej vyučovacej hodiny. Vzhľadom na rozsah štúdie a s cieľom zachovať obsahovú celistvosť sa všetky projekty vyučovacích hodín v praktickej časti zameriavajú na výučbu dejepisu v 6. ročníku základnej školy, pričom zároveň slúžia ako východiskový materiál pre prácu so študentmi učiteľstva dejepisu.

34 Pozri: JEISMANN, K. E. (ed.). Funktion und Didaktik der Geschichte. 1974. In ROHLFES, J. – JEISMANN, K. E. *Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele*, Stuttgart, s. 106-139; GEISS, I. Der Ort der Geschichtswissenschaft in der Gesellschaft oder Die Funktion des Historikers. 1975. In JÄKEL, E. – WEYMAR, E. (eds.). *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, Stuttgart, s. 192-207; WEYMAR, E. Funktionen historischen Unterrichts in der Schule. 1975. In JÄKEL, E. – WEYMAR, E. (eds.). *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, Stuttgart, s. 265-279.

35 Aktuálne k tejto problematike pozri: ERDMANN, E. Contemporary relevance. A category of historical science and of the didactics of history and its consequences in teacher training, 2017. In *Yesterday & Today – History journal of the South African society for history teaching*, no. 17, s. 140 – 153. ISSN 2223-0386.

36 Išlo predovšetkým o práce H. J. Pandela, 1987 a K. E. Jeismanna, 1988.

37 Pozri: BENEŠ, Zdeněk. Společnost, vědomí, dějiny: teze k diskusi, 2004. In *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, s. 5-19.

AKTIVITY A AKTIVIZAČNÉ METÓDY VÝUČBY

Koncepcia navrhovanej výučby

Každá z uvedených aktivít má dve roviny, pričom jedna sa zameriava na študentov učiteľstva dejepisu a tá druhá na žiakov základnej školy. Z koncepcného hľadiska teda predstavujeme konkrétny projekt vyučovacej hodiny dejepisu pre žiakov základnej školy (na seminári/prednáške odučený prednášajúcim), ktorého následný rozbor je určený študentom učiteľstva dejepisu. Na realizáciu odporúčam výlučne dvojhodinové semináre/prednášky, aby bolo možné riadne odučiť jednu vyučovaciu hodinu v trvaní 45 minút a následne ju spolu so študentmi analyzovať.

1. rovina: Projekty vyučovacích hodín pre žiakov základnej školy

Navrhnuté projekty vyučovacích hodín pre základné školy sa zameriavajú na žiaka a na jeho proces učenia sa, nie na učivo samotné. Veľký dôraz sa kladie na **medzipredmetové vzťahy**. Žiadny predmet by sa nemal vyučovať izolovane, preto sú jednotlivé úlohy koncipované tak, aby stierali pomyselné hranice medzi vyučovacími predmetmi. V texte sa vyskytujú úlohy prepojené na geografiu, občiansku, etickú či výtvarnú výchovu, ale napríklad aj na matematiku. V rovnocennom vzťahu vystupuje kognitívna a afektívna zložka s cieľom vychovať zo žiaka nielen vzdelaného, ale aj dobrého³⁸ človeka. Žiak nie je v úlohe pasívneho prijímateľa informácií, ale v úlohe aktívneho **bádatel'a-pátrača**. Ten prostredníctvom jednotlivých úloh odhaľuje základné pojmy, súvislosti a kategórie typické pre učenie sa o histórii. Niektoré úlohy majú všeobecne platné správne riešenie, niektoré však môže každý žiak uchopiť a vyriešiť po svojom. **Žiak je individualita**, každý má iné schopnosti, iné zručnosti a talent. Niektorí sú výborní v priestorovej orientácii, niektorí majú estetické cítenie, niektorí majú výnimočné rétorické schopnosti a iní sa zase rád vyjadruje písaným slovom. Takto koncipovanými úlohami nabádam študentov učiteľstva, aby dali žiakom pri riešení úloh priestor, nech sú sami sebou a naplno rozvinú svoje talenty. Sami vedia, alebo prídu na to, aký spôsob práce im najviac vyhovuje. Pomôžme im, nech sa v ňom zdokonalia. Pri práci na jednotlivých úlohách je veľmi špecifickou kategóriou **čas**. Súčasťou spracovaných tém sú funkčné ilustrácie, bez ktorých by si žiaci život v minulosti nevedeli predstaviť. Nechajme žiakov, nech sa pokojne niekoľko minút sústredia na obrázok a nasávajú atmosféru danej doby. Podobne aj pri riešení jednotlivých úloh im ponechajme potrebný čas. Projekty vyučovacích hodín sú plánované ako 45-minútové, ale pokojne tému absolvujte za 60 alebo 90 minút, ak to podmienky dovoľujú. Cieľom

38 Označenie „dobrý“ človek je príliš všeobecné, avšak v tomto kontexte mám na mysli morálneho a etického človeka vyznávajúceho demokratické hodnoty súčasnej spoločnosti tak, ako to v konečnom dôsledku vymedzuje aj profil absolventa základnej či strednej školy, ukotvený v štátnom vzdelávacom programe.

akejkoľvek výučby nie je prebrať celoročný plán bez ohľadu na to, aký je výsledný efekt. Preto neučme učivo, učme žiaka a tomu prispôsobujme všetko ostatné. Po obsahovej stránke je projekt vyučovacej hodiny koncipovaný tak, aby si žiaci pri práci na jednotlivých úlohách osvojili všetky vedomosti a zručnosti stanovené vo výkonovom a obsahovom štandarde iŠVP.³⁹ Podstatu učebnej metódy tvorí **konštruktivistický prístup**.⁴⁰ V tomto kontexte Viliam Kratochvíl pripomína slová amerického psychológa a pedagóga Jerome Brunera: „*Cieľom modernej výučby (dejepisu) je napomáhať žiakom konštruovať, vytvárať významy, nie riadiť učenie len na zapamätanie významov.*“ (Kratochvíl, 2012:286). Všetky úlohy sú koncipované presne na takomto princípe. Niektoré sú náročnejšie, iné zasa menej náročné, no takmer všetky majú potenciál rozvinúť danú tému množstvom spôsobov. Úlohy, tak ako sú vytvorené, sú len jedným z možných riešení. Sami pri práci s nimi uvidíte, koľko iných otázok a súvislostí vám i vašim žiakom (študentom) v príslušnej téme napadne. Väčšie množstvo textu v niektorých úlohách je zámerom. Kľúčovou „nadpredmetovou“ kompetenciou, na ktorú sa kladie v jednotlivých úlohách dôraz, je **čitateľská gramotnosť**. Úlohou žiakov je pracovať s textom, sústredene ho prečítať, vybrať podstatné informácie, vedieť ich vysvetliť a zoradiť v požadovanom poradí a na základe toho interpretovať históriu a svoj pohľad na svet. Nechajme žiakov čítať, analyzovať text, skúmať ho, pýtať sa, ak niečomu nerozumejú, a po vysvetlení ho opätovne čítať. Ak im dáme potrebný čas, na všetko prídu sami. V prezentovanom vzdelávacom prístupe **neexistuje nesprávna odpoveď**. Áno, bitka pri Moháči sa neodohrala v 20. storočí. To by bola nesprávna odpoveď. Ale čo takáto odpoveď vypovedá o schopnosti analyzovať, kriticky myslieť, vystihnúť podstatu, pracovať v tíme či o empatii daného žiaka? Ako vieme zistiť, či daný žiak len nemá dyskalkúliu, alebo práve neprežíva ťažké obdobie? Netrvajme na „správnych odpovediach“. Nech sa žiaci vlastnou dedukciou pokúsia odpovedať na otázky v jednotlivých úlohách, nech ich predstavia a vyargumentujú. Ponechajme to na ich tvorivosť a ich odpovede akceptujme. V žiadnom prípade ich neoznačme za nesprávne. Odpovede môžu byť nepripravené, povrchné, bez záujmu o tému. Alebo zase na druhej strane môžu byť preexponované a „nadinterpretované“. Takéto odpovede korigujeme slovným komentárom. Žiakov sa snažme k odpovediam motivovať, vzbudiť záujem. V prezentovaných aktivitách sa dôraz kladie aj na **odbornosť**. Tak ako sa žiak dokáže naučiť výraz „podstatné meno“, dokáže do svojej aktívnej slovnnej zásoby zaradiť a v správnom kontexte používať aj slovo „substantívum“. Nebojme

39 Vzdelávací štandard z dejepisu ukotvený v iŠVP pritom nevnímam ako dogmu. Diskusie o jeho kvalite, obsahu a štruktúre sú, samozrejme, žiaduce. Avšak v komparácii dejepisných kurikul 25-tich krajín EÚ je hodnotený ako štandardný, porovnateľný so vzdelávacími štandardmi ostatných krajín EÚ. Pri formulovaní cieľov vyučovacej hodiny ho preto považujem za vhodný.

40 Viac ku konštruktivizmu pozri: TOBIN, Kenneth G. (ed.), 1993. *The Practice of Constructivism in Science Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 344 s. ISBN 0-8058-1878-2.; KAŠČÁK, Ondrej, 2002. Poznávanie a učenie sa v teórii radikálneho konštruktivismu. In *Pedagogická revue*, 2002, roč. 54, č. 5, s. 418-430. ISSN 1335-1982.; LEVSTIK, Linda S., BARTON, Keith C., 2010. *Doing History: Investigating With Children in Elementary and Middle Schools. 4th edition*. New York: Routledge, 240 s. ISBN 13: 978-0-415-87301-7; LLEWELLYN, Douglas J., 2013. *Teaching high school science through inquiry and argumentation. Second Edition*. California: Corwin a SAGE Publications, 280 s. ISBN 978-1-4522-4445-7.

sa zavádzať termíny. Ak žiak dokáže sám pochopiť ich význam len z textu alebo analýzou a aktívne ich používať, je to win-win situácia pre všetkých.⁴¹ V texte je vždy umiestnený projekt vyučovacej hodiny v plnom znení, pripravený v prípade potreby rovno na tlač pre študentov. Za každým projektom je umiestnený tiež metodický list, ktorý vyučujúceho detailne oboznamuje s cieľmi jednotlivých úloh, metodickými postupmi a riešeniami. Odporúčame metodický list preštudovať pred realizáciou konkrétneho projektu vyučovacej hodiny.

2. rovina: Študentmi realizovaná analýza projektu vyučovacej hodiny

Na doteraz odučených seminároch a prednáškach z didaktiky dejepisu som medzi študentmi učiteľstva pozorovala zásadný problém s uchopením didaktickej hodnoty konkrétnej historickej témy, a tiež s vymedzením jej významu pre súčasnosť. Preto považujem za vhodné v úvode seminára/prednášky nastoliť diskusiu práve na túto tému a postaviť študentov pred otázky súvisiace s už spomínaným konceptom *contemporary relevance*, pričom ich úlohou je zamyslieť sa pri plánovanej téme vyučovacej hodiny nad jej didaktickou hodnotou a nad jej využitím v reálnom živote. Myšlienky študentov je vhodné zaznamenať a neskôr využiť v záverečnej diskusii. Nasledujúca časť je potom v réžii prednášajúceho, ktorý pred študentmi odučí vyučovaciu hodinu tak, akoby sa odohrávala v reálnom prostredí základnej školy. Pre rozvíjanie kľúčových kompetencií učiteľa dejepisu u študentov je najdôležitejšou časťou seminára/prednášky následný rozbor prezentovanej vyučovacej hodiny, pričom úlohou študentov je sledovať, do akej miery hodina splnila požiadavky stanovené vzdelávacím štandardom z dejepisu ukotveným v iŠVP, nakoľko sa takouto výučbou naplňajú ciele dejepisného vyučovania a rozvíjajú predmetové kompetencie, ako výučba spĺňa ciele globálneho/rozvojového vzdelávania⁴², a tiež či takto postavený dejepis plní funkciu, ktorá je vymedzená vo vzdelávacom štandarde. Najzaujímavejšou časťou je diskusia o didaktickej hodnote prebranej témy a o využiteľnosti získaných vedomostí a kompetencií v reálnom živote, pričom študenti opätovne formulujú svoje názory a porovnávajú ich so svojimi myšlienkami sformulovanými v úvode seminára/prednášky. Nadstavbou k téme je diskusia o štruktúre učebného obsahu, o tom, čo z histórie je nevyhnutné vyučovať, prečo a ako naplno využiť potenciál dejepisu ako vyučovacieho predmetu.

41 Uvedené princípy výučby s úplným znením a konkrétnymi príkladmi sú publikované v Metodickej príručke k pracovnému zošitu Hravý dejepis (BOJKOVÁ, Alžbeta – PONČÁK, Viktor, 2016. *Metodická príručka k pracovnej učebnici Hravý dejepis pre 6. ročník základných škôl*. Košice: Taktik. 40 s. ISBN 978-80-8180-050-4.)

42 K téme globálneho/rozvojového vzdelávania pozri napr.: *Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016*. Dostupné na internete: <<https://www.mzv.sk/documents/30297/2649510/National+Strategy+for+Global+Education+for+2012++2016>>; *Rozvojové vzdelávanie. Témy a metódy*. Dostupné na internete: <<https://www.nadaciapontis.sk/data/files/knihy/rozvoj-2014-blok-final.pdf>>; *Rozvojové vzdelávanie: Témy a metódy II*. Dostupné na internete: <https://www.nadaciapontis.sk/data/files/RV_2_2015_WEB.pdf>; *Rozvojové vzdelávanie: Témy a metódy III*. Dostupné na internete: <https://www.nadaciapontis.sk/data/files/Pontis_Rozvojove_vzdelavanie_III_2018_WEB.pdf>.

Aktivita 1: Niečo sa zmenilo⁴³**Cieľová skupina:** žiaci 6. ročníka ZŠ/študenti učiteľstva dejepisu na magisterskom stupni štúdia**Téma:** Pravek**Čas:** dve vyučovacie hodiny na ZŠ/VŠ**Rovina študentov učiteľstva:**

Príklady otázok v úvodnej diskusii (odpovede študentov zaznamenávame):

1. Prečo by sme mali vyučovať obdobie praveku?
2. Aká je didaktická hodnota tejto témy?
3. Uveďte príklad jej využitia v reálnom živote.

Rovina žiakov 6. ročníka základnej školy**NIEČO SA ZMENILO**

Planéta Zem je stará približne 4,56 miliárd rokov. Počas tohto dlhého obdobia sa na nej udialo množstvo fascinujúcich vecí. Zemský povrch sa vrásnením a sopečnou činnosťou neustále menil, ľadové doby sa striedali s teplejšími obdobiami a živočíchy sa neustále prispôbovali okolitej prírode, pretože od nej závisel ich život. Potravu, úkryt pred zlým počasím i útočisko pred silnejším predátorom poskytovala žijúcim tvorom príroda sama. Živočíchy ju nepretvárali. Boli odkázané na jej silu, ktorá im niekedy zachránila život, inokedy ich však zahubila. Ako však plynul čas, niečo sa zmenilo...

1. úloha: Bystré oko

Máš jedinečnú možnosť pozorovať rôzne podoby našej planéty spred niekoľkých miliónov rokov. Pozorne sleduj obrazy krajiny, ktorá sa pred tebou rozprestiera.

- A. Hustý prales je výborným úkrytom pred dravým tyranosaurom, ktorý zacítil korisť.
Čo všetko na obrázku vidíš?
Vypíš základné pojmy:



⁴³ Aktivita je upravená pre túto publikáciu. Pôvodná verzia bola publikovaná ako lekcia pracovného zošita z dejepisu pre 6. ročník základnej školy (BOJKOVÁ Alžbeta – PONČÁK Viktor, 2016. Hravý dejepis 6. Pracovný zošit pre 6. ročník základných škôl. Košice: Taktik, s. 2).

- B. Inde zasa v pustej krajine svoju silu ukazujú tisícročné sopky. Čo vidíš na tomto obrázku?

Vypíš základné pojmy:



- C. Dokonca môžeš z diaľky pozorovať prvé primáty, ako si navzájom čistia srst'. Čo dokážeš rozpoznať na tomto obrázku?

Vypíš základné pojmy:

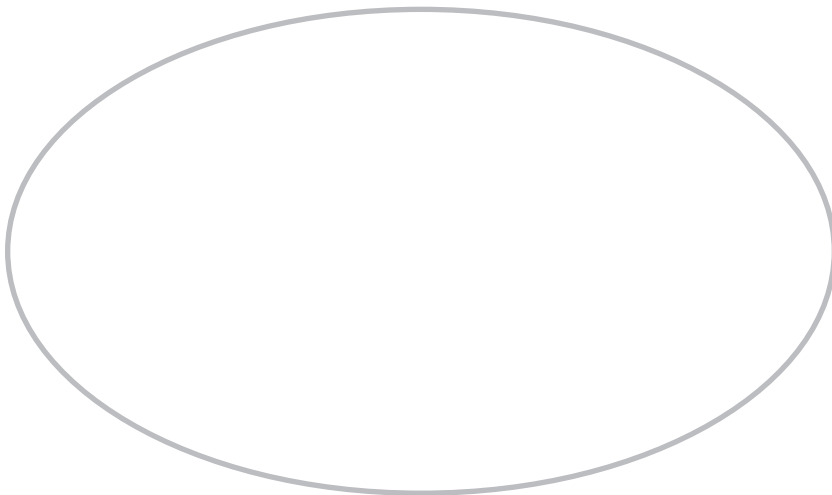


- D. Alebo si môžeš v tieni jaskyne len tak oddýchnuť pri upokojujúcom žblnkani vody, ktoré sa ozýva z neďalekého vodopádu.



2. úloha: Malá stopa, veľký objav!

Ak si obrázky preskúmal dôkladne, dokážeš do nasledujúcej množiny zaradiť všetky pojmy, ktoré sú dielom prírody.



Vypísal si tie správne pojmy? Medzi slovami v prvej úlohe ti určite zostali aj také, ktoré do množiny nepatria. Tento nález je stopa!!! Ktoré z vypísaných pojmov nepatria do množiny a prečo? Vypíš ich.

3. úloha: Milióny rokov bez človeka...

Obrázky z prvej úlohy znázorňujú rôzne obdobia z minulosti našej Zeme. Podľa čísla, ktorým sú označené, ich umiestni na časovú priamku pred alebo za vyznačený medzník. Ak si z 5. ročníka pamätáš, čo tento medzník znamená, určite čísla obrázkov umiestniš správne.



Na jednotlivých obrázkoch si mohol pozorovať ako vyzerala planéta Zem milióny, dokonca miliardy rokov bez prítomnosti človeka. Za vyznačeným medzníkom sa však začal vytvárať úplne iný svet. Svet, ktorý začína pretvárať človek... Existencia Zeme sa vyčlenením človeka zo živočíšnej ríše rozdelila na dve kľúčové etapy: Zem bez človeka (4 560 miliónov rokov) a Zem s prítomnosťou človeka (2 milióny rokov). Tento historický medzník navždy zmenil tvár našej planéty. Vzniklo niečo, čo dovtedy v prírode nebolo. To, čo dokážu vytvoriť len ruky a mozog človeka. Vznikla KULTÚRA! Jednoducho ľudská činnosť, ktorej výsledkom sú hmotné, ale aj nehmotné výtvyry ľudí, stopy po ľudskej činnosti – ARTEFAKTY.

4. úloha: Príroda alebo kultúra?

Pred sebou máš štyri náleziská s rôznymi artefaktmi z dávnej i nedávnej minulosti. Pozorne ich preskúmaj a skús vypátrať, či sú dané náleziská dielom prírody, alebo stopou po ľudskej činnosti. Podľa tohto kľúča ku každému nálezisku napíš PRÍRODA alebo KULTÚRA.



A. _____ B. _____ C. _____ D. _____

5. úloha: Ako sa učeň archeológom stal

Pátrať po stopách dávnej ľudskej činnosti je náročná a zodpovedná práca. Venujú sa jej archeológovia. Vyskúšaj si ich prácu aj ty! Pred sebou vidíš úlomky artefaktov, ktoré sa ti podarilo vypátrať. Pokús sa pod jednotlivé obrázky dokresliť, ako mohol daný artefakt vyzerieť, keď bol kompletný. Pomenuj ho, odhadni z čoho mohol byť vyrobený a na čo sa používal.



Priestor na kreslenie:

Názov: _____

Materiál: _____

Použitie: _____



Priestor na kreslenie:

Názov: _____

Materiál: _____

Použitie: _____

6. úloha: Čo je typické?

Od chvíle, keď človek začal pretvárať svoje okolie a prispôsobovať si ho, sa prejavy ľudskej činnosti začali od seba odlišovať. Záviselo to od materiálu, ktorý mali v danej dobe k dispozícii, od prírodných podmienok, ale aj od tvorivosti a predstavivosti človeka. Takto vznikali aj rôzne kultúry. Aj pravekí ľudia žijúci na nasledujúcich náleziskách mali svoju vlastnú kultúru. Prešiel si ich niekoľko, aby si sa o nich čosi dozvedel. Skús ich kultúru pomenovať podľa typických znakov alebo artefaktov, ktoré si tam objavil.

Na jednom z nálezísk si našiel črepy i celé nádoby, ktoré sa od ostatných nálezov z iných lokalít líšia. Pozorne ich preskúmaj a vymysli, ako by si nazval kultúru pravekých ľudí, pre ktorých bolo typické používanie takejto keramiky. Názov kultúry si zapíš.

A. _____



Podarilo sa ti objaviť praveké sídlisko, kde možno pozorovať pozostatky po príbytkoch pravekých ľudí. Prešiel si už mnoho nálezísk, ale takéto obydlia vidíš po prvýkrát. Ako by si nazval kultúru ľudí, ktorí v nich žili? Názov kultúry si zapíš.

B. _____



Na poslednom nálezisku si objavil zvláštne kopcovité útvary rozmiestnené všade v okolí. Porozmýšľaj, na čo asi slúžili, a podľa toho skús vymyslieť názov kultúry ľudí, ktorí ich stavali. Názov kultúry si zapíš.

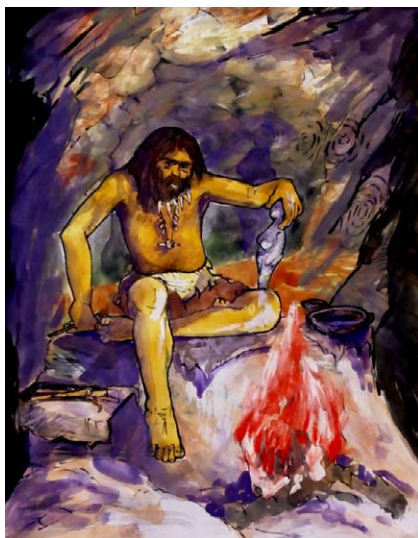
C. _____



7. úloha: Emócie pretvárajú svet

Stopy po ľudskej činnosti si vďaka vzácnym nálezom mohol dôkladne preskúmať a vytvoriť si predstavu o tom, ako ľudia v praveku žili, aké obydlia si stavali a aké predmety používali. Výsledkom ľudskej činnosti sú však okrem hmatateľných nálezov aj nehmotné výtvory človeka, ktoré sú súčasťou jeho kultúry. Možno ti prezradia aj to, čo ľudia v minulosti cítili, čoho sa báli, čo im robilo radosť, ako komunikovali alebo ako trávili voľný čas. Skús vypátrať, čo znázorňujú kultúrne prejavy ľudí na nasledujúcich obrázkoch.

- A. V jaskyni pri ohni sedí muž a trpezlivo čosi opracúva. Pozorne si všimni predmet, ktorý drží v ruke. Čo znázorňuje? Prečo sa muž rozhodol vyrobiť práve toto? Skús tento predmet pomenovať a opísať, čo asi symbolizuje:



- B. Vonku už zapadá slnko a tlupa oddychuje v jaskyni. Jej členovia navzájom vyjadrujú emócie z prežitého dňa. Čo sa asi cez deň udialo? Čo ľudí v praveku fascinovalo tak veľmi, že stopy po ich každodennom živote nájdeme v jaskyniach aj dnes? Vypátraj túto stopu a vysvetli, čo asi symbolizuje:



- C. Ocitol si sa na pohrebe 10 000 rokov pred Kristom. V hrobe leží asi 45-ročná šamanka. Je pochovaná s korytnačími panciermi, lebkou z kuny, dolnými končatinami diviaka, chvostom divokého tura, panvou leoparda, rohom gazely, zvyškami orlích krídel a časťou detskej nohy. Vieš vysvetliť prečo?



8. úloha: Kultúra sme my

V predchádzajúcich úlohách si pomenúval kultúry a skúmal náleziská. Pomaly si ešte raz prezri jednotlivé obrázky a do nasledujúceho riadku zapíš, čo všetko vypovedá o kultúre ľudí v minulosti.

Teraz si predstav, že si historik/archeológ v roku 2500. Skúmaš a analyzuješ kultúru ľudí z prvej polovice 21. storočia. Čo je charakteristické pre ich:

A. hmotnú kultúru? _____

B. nehmotnú kultúru? _____

Pochopil si, kto je tvorcom kultúry na Zemi? Ak áno, napíš, ako by si chcel, aby si nás pamätali nasledujúce generácie a čo pre to môžeš ty osobne urobiť.

Chcel by som, aby našu kultúru v budúcnosti nazývali: _____

Prispejem k tomu tým, že: _____

METODICKÝ LIST – NIEČO SA ZMENILO

Vo vzdelávacom štandarde z dejepisu sú pre 6. ročník v tematickom celku Obrazy pravekého sveta uvedené nasledovné kľúčové pojmy: zberač, lovec, roľník, kameň, meď, bronz, železo, oppidum. Všetky však patria do jednej spoločnej skupiny, ktorú môžeme označiť pojmom KULTÚRA – teda všetko, čo vytvorili ruky a mozog človeka.⁴⁴ Vysvetlenie a pochopenie tohto pojmu považujeme pri učení sa o praveku, ale aj o dejinách všeobecne, za kľúčové. Zberač, roľník, kameň, železo sú už konkrétnosti, ktoré tento pojem zahŕňa. Aby ich však žiaci chápali v kontexte dejín, považujeme za nevyhnutné oboznámiť ich so vznikom kultúry a jej významom. Preto sme pojem kultúra zaradili do výučby, aj keď vzdelávací štandard tento pojem neuvádza. Vzniku kultúry sa venuje prvá aktivita.

44 Pojem kultúra má viacero definícií a vymedzení, môžeme ho chápať v užšom i širšom slova zmysle, avšak na účely prezentovanej vyučovacej hodiny kultúra predstavuje všetko, čo vytvorili ruky a mozog človeka.

Výkonový štandard (nad rámec iŠVP): *Identifikovať prvky množín PRÍRODA – KULTÚRA, rozpoznať aktivitu a znaky prítomnosti človeka na Zemi.*

Obsahový štandard (nad rámec iŠVP): *príroda, kultúra, artefakty*

- 1. Bystré oko:** Cieľom úlohy je vypísať predmety, ktoré žiaci pozorujú na jednotlivých obrázkoch. Môžu to byť napr. dinosaury, prales, sopky, opice, vodopád, jaskyňa, jaskynné maľby, ohnisko... atď. Následne obrázky porovnajú s vyobrazeniami nad časovou priamkou a vyznačia, pokiaľ podľa nich siaha obdobie, o ktorom sa práve učia. Je to niekde približne okolo medzníka 2 miliónov rokov pred Kristom, kde je zobrazený pračlovek a jaskyňa. Tu datujeme aj vznik kultúry.

Tip: Obrázky je dobré naskenovať alebo odfoťiť a pripraviť z nich prezentáciu v takom poradí, ako sú uvedené v zošite. K jednotlivým obrázkom môžete pridať zvuky vystihujúce zobrazené prostredie. Žiaci sa tak prostredníctvom obrazu i zvuku na chvíľu ocitnú v praveku a ľahšie sa im podarí sústrediť na plnenie úlohy. Vyskúšali sme a funguje to.

- 2. Malá stopa, veľký objav:** Cieľom úlohy je nájsť v obrázkoch z 1. úlohy stopy, ktoré nie sú dielom prírody, ale výsledkom ľudskej činnosti. Žiaci už majú pojmy vypísané pri jednotlivých obrázkoch. Do pripravenej množiny napíšu tie, ktoré sú dielom prírody. Zároveň si pojmy vypísané pri obrázkoch môžu škrtiť ceruzkou, a tak im zostanú neprečiarknuté tie, ktoré už nie sú dielom prírody, ale výsledkom ľudskej činnosti (napr. ohnisko, jaskynné maľby). Vypíšu ich na pripravené riadky. Tiež majú zdôvodniť, prečo práve tieto pojmy nepatria do spomínanej množiny. Žiaci sa tak snažia sami prísť na to, čo je kultúra a ako ju identifikujeme, ale zatiaľ o tom sami nevedia. To je „veľký objav“, ktorý sa spomína aj v názve úlohy.
- 3. Milióny rokov bez človeka:** Žiaci sa už v piatom ročníku učili, že človek sa zo živočíšnej ríše vyčlenil približne 2 mil. rokov pred Kristom. Literatúra niekde uvádza iný časový údaj, ale zvolili sme tento, preto z neho vychádzame aj v šiestackej učebnici. Správne riešenie: Ak si to žiaci pamätajú, potom vedia, že na časovú priamku za tento medzník môžu zaradiť jedine obrázok č. 4, kde sú už stopy ľudskej činnosti, a teda je tu prítomný človek. Všetky ostatné patria do obdobia, keď ešte nenachádzame stopy po ľudskej činnosti. Ide tu o pochopenie základného medzníka, od ktorého začínajú dejiny ľudstva a kedy vzniká kultúra.
- 4. Príroda alebo kultúra:** Cieľom nasledujúcich úloh je overiť si, či žiaci pochopili význam slova kultúra správne a zároveň vypátrať, čo všetko je prejavom kultúry. Žiaci majú identifikovať, či je na obrázku príroda alebo kultúra. Správne riešenie: A – skamenelina/príroda; B – park/kultúra; C – zrúcanina/kultúra; D – kostený kosák/kultúra. Nie je nutné, aby žiaci pomenovali predmety na obrázku správne. Kostený kosák môžu identifikovať

jednoducho ako nástroj. Podstatné je, aby pochopili, čo môžeme označiť pojmom kultúra a čo nie.

- 5. Ako sa učení archeológom stal:** V tejto úlohe nejde o exaktné identifikovanie artefaktu. Priestor ponechávame detskej fantázii. Každý môže daný predmet zrekonštruovať inak a inak si vysvetliť jeho použitie – a o to práve ide. Tak sa môžeme v triede stretnúť s rôznou interpretáciou týchto artefaktov, čo priamo ukazuje, s akými problémami a prekážkami sa často stretávajú archeológovia a prečo sa niekedy sporia o výsledkoch svojho výskumu. Správne riešenie: Na prvom obrázku je džbán, druhý obrázok predstavuje kostenú ihlu.

Tip: Ak máte k dispozícii názorné didaktické pomôcky k praveku alebo jednoducho prinesiete nejaké úlomky rôznych predmetov, môžete žiakov rozdeliť na archeologické tímy. Ich úlohou bude skúmať daný artefakt, dokresliť jeho pravdepodobnú podobu a vysvetliť, na čo sa asi používal. Alternatívou je rozdať skupinám rovnaký obrázok s nejakým úlomkom artefaktu a porovnať vzájomne výsledky výskumu. Úlohou žiakov bude tiež vyargumentovať, prečo je práve ich výskum správny.

- 6. Čo je typické:** Pri úlohe opäť nejde o správne pomenovanie kultúry. Ide o pochopenie toho, ako vznikajú názvy jednotlivých kultúr a podľa čoho rôzne kultúry vieme identifikovať. V závere úlohy si žiaci výsledky svojho výskumu môžu porovnať s odborným názvom kultúry a diskutovať o tom, prečo sa daná kultúra volá práve takto a kto bol ku skutočnému názvu najbližšie. Správne riešenie: A. – kultúra s lineárnou keramikou; B. – kultúra lovcov mamutov; C. – mohylová kultúra.
- 7. Emócie pretvárajú svet:** Cieľom úlohy je ukázať žiakom, že kultúru tvoria aj nehmotné výtvory človeka, prejavujúce sa predovšetkým prostredníctvom umenia. Soška na obrázku A je síce hmotný artefakt, do jej tvaru sa však pretavujú isté predstavy človeka o živote, smrti, nadprirodzených a nevysvetliteľných javoch. Podobne je to pri maľbách či spôsobe pochovávaní. Diskutujme s nimi o tom. Kultúra a) hmotná (nástroje, úžitkové predmety, kultové predmety, obydlia, zbrane atď.). b) nehmotná (umenie/maľby, náboženské predstavy, pohrebný rítus atď.)
- 8. Kultúra sme my:** Ak sa žiaci oboznámia s tým, čo všetko je súčasťou kultúry a čo sledujú historici pri charakterizovaní tej ktorej spoločnosti, potom na základe týchto prvkov dokážu identifikovať našu súčasnú kultúru a dokážu si tiež predstaviť, čo by mohlo alebo malo charakterizovať našu kultúru v budúcnosti. Cieľom tejto úlohy je presah daného učiva do prítomnosti. Učíme žiakov to, čo ich dokáže pozitívnym spôsobom formovať a čo dokážu využiť v reálnom živote. Zároveň si však osvojujú základné princípy, ktorými môžeme identifikovať rôzne kultúry naprieč dejinami. Ak sa naučia sledovať úroveň stavieb, úžitkových predmetov i nástrojov, používaný materiál, spôsob pochovávaní, umenie či duchovný život, v historickom kontexte ľahko odlišia vyspelé civilizácie od menej vyspelých, pochopia,

od čoho závisela moc niektorých kultúr, pochopia, v čom spočívajú základné náboženské rozdiely, a podobnosti. Na prvé riadky by mali napísať tie pojmy, na základe ktorých kultúru identifikujeme: kultúra hmotná (nástroje, úžitkové predmety, kultové predmety, obydlia, zbrane atď.), kultúra nehmotná (umenie/maľby, náboženské predstavy, pohrebný rítus atď.). Nasledujúce úlohy sú zamerané na tvorivosť žiakov, vychádzať ale budú z nadobudnutých vedomostí. Ich úlohou je z pozície archeológa z roku 2500 napísať, čo identifikuje hmotnú a nehmotnú kultúru ľudí žijúcich v 1. polovici 21. storočia. Následne sa žiaci zamyslia nad tým, čo chcú, aby našu kultúru identifikovalo a čo pre to môžu oni sami urobiť. Závázky v úlohách tohto typu neberte len ako jednorazovú záležitosť. Z času na čas sa k nim vráťte, prípadne si vymyslíte celoročný projekt napríklad s názvom Kultúra sme my, kde žiaci budú realizovať konkrétne vlastné aktivity na rozvíjanie kultúry napríklad v škole, v obci, meste a pod. (Tým sa, samozrejme, nemyslia len kultúrne aktivity v rámci umeleckej sféry, ale čokoľvek, čo podľa nich vytvára obraz o našej spoločnosti, ktorý raz o nás budú skladať historici v budúcnosti).

Rovina študentov učiteľstva:

Po skončení vyučovacej hodiny pre 6. ročník základnej školy majú študenti možnosť diskutovať o realizovanej výučbe. Je potrebné, aby mali k dispozícii vzdelávací štandard z dejepisu pre nižšie sekundárne vzdelávanie v printovej alebo elektronickej podobe, a tiež profil absolventa základnej školy charakterizovaný v texte inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu. Ich úlohou je zhodnotiť, do akej miery realizovaná výučba splnila požiadavky stanovené vzdelávacím štandardom, aké ciele dejepisného vzdelávania splnili realizované aktivity a aké kompetencie žiakov sa prostredníctvom úloh rozvíjali. Pomocou štátneho vzdelávacieho programu a vzdelávacieho štandardu tiež hľadajú globálny rozmer odučenej témy. Na záver sa pokúsia zodpovedať otázky položené v úvode seminára/prednášky a zároveň svoje odpovede porovnávajú s odpoveďami pred absolvovaním vyučovacej hodiny:

1. Prečo by sme mali vyučovať obdobie praveku?
2. Aká je didaktická hodnota tejto témy?
3. Uveďte príklad jej využitia v reálnom živote.

Aktivita 2: Neos lithos⁴⁵

Téma: Vznik poľnohospodárstva

Cieľová skupina: žiaci 6. ročníka ZŠ/študenti učiteľstva dejepisu na magisterskom stupni štúdia

Čas: dve vyučovacie hodiny na ZŠ/VŠ

⁴⁵ Aktivita upravená pre túto publikáciu. Pôvodná verzia bola publikovaná ako lekcia pracovného zošita z dejepisu pre 6. ročník základnej školy (BOJKOVÁ, Alžbeta – PONČÁK, Viktor, 2016. Hravý dejepis 6. Pracovný zošit pre 6. ročník základných škôl. Košice: Taktik, s. 34).

Rovina študentov učiteľstva:

Príklady otázok k úvodnej diskusii (odpovede študentov zaznamenávame):

1. Prečo by sa žiaci mali učiť o vzniku poľnohospodárstva?
2. Aká je didaktická hodnota tejto témy?
3. Uveďte príklad jej využitia v reálnom živote.

Rovina žiakov 6. ročníka základnej školy:

Poľnohospodárstvo je nepochybne revolučný objav. S týmto objavom však súviseli ďalšie nové činnosti, ktoré navždy zmenili tvár našej planéty. Na základe nasledujúcich obrázkov skús zosumarizovať, ktoré kľúčové aspekty spôsobili v živote ľudí skutočnú revolúciu.



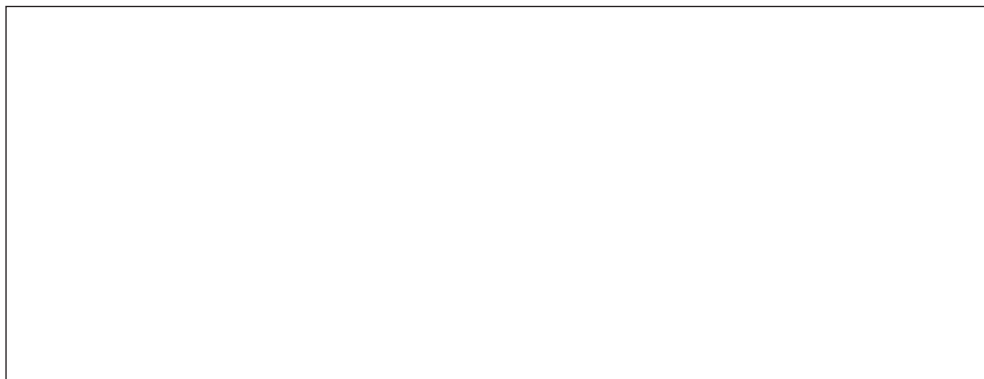
1. úloha: NEOS LITHOS

Doba, v ktorej sa ľudia naučili vykonávať všetky tieto činnosti, sa nazýva NEOLIT. V literatúre môžeš tieto zmeny v spôsobe života ľudí nájsť aj pod pojmom neolitická revolúcia. Názov NEOLIT je odvodený od jedného z objavov, ktoré si na obrázkoch identifikoval. Vypátraj, od ktorého. Vysvetli svoje tvrdenie.

Ak si pamätáš, ako vznikol názov PALEOLIT, určite to pre teba nebude problém:

2. úloha: Neolitickí susedia

Ok, takže človek už nie je lovec a zberač, ale roľník. Po prvýkrát využíva vhodnú hlinu na výrobu keramiky, spevňuje ňou steny svojho obydlija, vyrába z nej príslušenstvo na tkanie látok, ale aj umelecké predmety. Nástroje zdokonalil tak, že sú hladko opracované, a niektoré dokonca s vyvrtaným otvorom na lepšie uchopenie rukoväte. Chová dobytok, čím si zabezpečil stály prísun mäsa, ale aj iných živočíšnych produktov. Za potravou teda už nemusí putovať, vie si ju vyprodukovať sám. Nežije už v jaskyni, ani v dočasnom príbytku z mamutích kostí. Kde a ako teda žije? Využi vedomosti z predchádzajúceho ročníka a nakresli, ako mohli vyzeráť prvé neolitické osady. Nie sú tam len budovy, ale sú v nej ľudia rôzneho veku, ktorí žijú svoje životy, majú svoje povinnosti, obavy a radosti. Priprav si pekné „šiestacké“ vety a hovor v triede minútu o tom, ako si predstavuješ život v neolite.



3. úloha: Čo na to naša Zem?

Kým lovci a zberači boli odkázaní len na to, čo im poskytovala príroda sama, neolitickí roľníci z nej vlastnou prácou dokázali vyťažiť oveľa viac. Neprispôbovali sa tomu, čo im krajina ponúkla, nevyhľadávali stáda divokých zvierat a bujnú vegetáciu, ktorá ich mohla nasýtiť. Krajina sa musela podriaďovať im. Vysievali a postupne aj zavlažovali rozsiahle polia, zaberali pasienky pre svoj dobytok. Na nasledujúcom obrázku vidíš, ako mohla vyzeráť krajina lovcov a zberačov. Objavením poľnohospodárstva sa však veľa zmenilo. Vypíš zásadné zmeny vo vzhľade krajiny, ktoré podľa teba spôsobilo objavenie poľnohospodárstva a domestikácia zvierat.

Neolitická dedina dokázala užiť všetkých svojich obyvateľov, ktorých počet vďaka dobrým životným podmienkam stále stúpal. Je tomu tak aj dnes? Sú aj dnešné dediny a mestá v zabezpečovaní obživy pre svojich obyvateľov sebaúčinné? Odpoveď vypátraj v nasledujúcich úlohách.

Napiš, aké je tvoje najobľúbenejšie jedlo a odkiaľ podľa teba pochádzajú suroviny na jeho výrobu:

Vypíš 3 základné potraviny, ktoré doma jedávate denne:

Odkiaľ si ich tvoja rodina zabezpečuje?

Uveď príklad potravín, ktoré sú dnes v obchodoch dostupné, aj keď rastú mimo Európy:

Vymenuj potraviny, ktoré sú v obchodoch dostupné celoročne napriek tomu, že rastú iba v lete.

Ako je to možné?

Napiš, odkiaľ podľa teba pochádzajú mäsové výrobky, dostupné denne v našich obchodoch:

Medzi najväčších producentov zeleniny na svete patrí Almeria v Španielsku, svetovým exportérom mäsových výrobkov je Dalhart v Texase. Do budúcej hodiny vypátraj o týchto dodávateľoch potravín dôležité informácie a svoj výskum v piatich vetách prednes v triede.

Porovnaj systém zabezpečovania potravy v neolite so súčasnosťou a napíš, v čom sú podľa teba zásadné rozdiely:

Navrhni efektívny systém zabezpečovania potravy pre súčasnú populáciu. Možno ťa pritom budú inšpirovať aj dejiny:

METODICKÝ LIST – NEOS LITHOS

Výkonový štandard (iŠVP): *Rozpoznať rozdiely v spôsobe obživy a života pravekých zberačov, lovcov a roľníkov.*

Obsahový štandard (iŠVP): *zberač, lovec, roľník*

Témou vyučovacej hodiny je prechod od lovcov a zberačov k prvým poľnohospodárom. V historickej vede sa tento proces nazýva aj neolitická revolúcia, v odborných kruhoch sa však už v súčasnosti používa iba zriedka. Naďalej sa však táto epocha označuje ako neolit – ako napovedá aj názov lekcie „Neos lithos“.

Úlohou žiakov je v úvode na základe piatich ilustrácií vypátrať, čo túto epochu charakterizuje a čo vlastne predstavuje tú spomínanú „revolúciu“. Vychádzajúc z ilustrácií by žiaci mali prísť na to, že je to: keramika, dokonalejšie nástroje (hladené a vrtné), trvalé obydliá, domestikácia zvierat, poľnohospodárstvo.

1. Neos lithos: Cieľom prvej úlohy je vypátrať, prečo sa toto obdobie revolučných zmien nazýva práve neolit. Žiaci sa opäť učia isté princípy, ktoré platia pri učení sa o histórii. Názvy epoch tiež vznikajú podľa istých pravidiel a majú svoje opodstatnenie. Ak žiaci pochopia význam názvu, vytvárajú si trvalé vedomosti a nový poznatok si ľahšie a dlhodobejšie zapamätajú. Učia sa tak nielen nové pojmy z histórie, ale aj to, ako sa dejepis (prípadne iný predmet) efektívne učíť. Neolit dostal pomenovanie podľa nového typu nástrojov, ktoré – na rozdiel od tých paleolitických – boli dokonalejšie (do hladka) opracované a objavuje sa vrtné otvorené do kamenného nástroja na lepšie uchopenie rukoväte, čo súvisí s rozvojom poľnohospodárstva. Tento typ nových kamenných nástrojov dal pomenovanie celej epoche: nový kameň (hladený, vrtný) = neos lithos. Žiakom môže pomôcť už preberaná téma Paleolit, pretože názov epochy, v ktorej bol dominantnou surovinou kameň, vznikol rovnakým spôsobom (paleolit – starý kameň). Tam sa prvýkrát stretli s pojmom lithos – kameň. Nechajme ich teda dedukciou prísť na to, ako mohol vzniknúť názov neolit, ak už vedia, že lithos je kameň. Ak to žiaci nevedia, môžete im to na príklade slova paleolit ešte raz ukázať. Ostáva zodpovedať otázku, aký kameň je typický pre neolit.

NEO – LIT: NEO = **NOVÝ** (hladený, vrtný, dokonalejší), (LITHOS) LIT = **KAMEŇ**

Žiaci majú v zošite pár riadkov na opis postupu, akým dospeli k vysvetleniu názvu neolit. Nechajme ich teda pracovať a napísať vlastnú dedukciu, ktorú môžu predstaviť triede. Možno prídu na rôzne iné tvorivé vysvetlenia. Výskum ponechajme na nich, v závere zdôrazníme, kto bol najbližšie ku skutočnosti. Dozrime na to, aby si správne riešenie napísali:

NOVÝ KAMEŇ = NEOS LITHOS = NEOLIT

2. Neolitickí susedia: Úloha sa začína detailnejším opisom života neolitického človeka. Žiaci majú na základe textu a už známych faktov o neolite, ktoré sami vypátrali, nakresliť neolitickú osadu. Je iná ako osada lovcov a zberačov? Ponechajme predstavu o neolitickej osade

na fantázii žiakov, upozorníme ich však, aby vychádzali z toho, čo sa už o neolite dozvedeli. Po nakreslení obrázku majú minútu na to, aby svoju osadu predstavili a stručne opísali. Môžeme korigovať, čo v neolite ľudia určite ešte/už nepoužívali a diskutujeme prečo. Žiaci si môžu nesprávne objekty, predmety v obrázku označiť červeným krížikom, a tak ho čiasťočne skorigovať. Je dôležité, aby sa žiaci učili súvislo rozprávať a celými vetami predstaviť výsledky svojej práce.

- 3. Čo na to naša Zem?** Cieľom úlohy je porovnať krajinu pred a po objavení poľnohospodárstva. Každý revolučný objav má okrem pozitív i negatíva a inak tomu nie je ani v prípade „neolitickej revolúcie“. Objav poľnohospodárstva znamenal výrazný zásah do prostredia, v ktorom človek žije. Žiaci majú k dispozícii ilustračný obrázok krajiny lovcov a zberačov – príroda, les, rieka. Úlohou žiakov je zamyslieť sa nad tým, ako sa vzhľad tejto krajiny zmenil po objavení poľnohospodárstva. Najzásadnejšie zmeny, ktoré žiakom napadnú, vypíšu na pripravené riadky. Ich krátka úvaha je východiskom k nasledujúcim úlohám.

Ako sme zdôraznili už v teoretickej časti, cieľom výučby dejepisu nie je učiť minulosť, ale využívať ju na to, aby sme rozumeli prítomnosti a dokázali robiť rozhodnutia s ohľadom na budúcnosť. Nasledujúce úlohy sú presne o tom. Ich riešenie ponechajme opäť na žiakov. Sú totiž príliš subjektívne, preto neuvádzame správne alebo pravdepodobné riešenie. Po vyplnení prvej časti nechajme niekoľkých žiakov, aby svoje odpovede odprezentovali. Nakoľko sa ich odpovede z prvej časti otázok približujú realite môžu zistiť v ďalšej časti, v ktorej sa oboznámia s najväčšími producentmi mäsa a zeleniny na svete. Nechajme žiakov, nech si o týchto miestach prostredníctvom Googlu vyhľadajú podstatné informácie. Treba ich upozorniť, že viac informácií nájdu, keď kľúčové slová zadajú v angličtine. Pomôcka pre učiteľa: v španielskej Almerii je to skleníkový komplex Greenhouse Complex (viditeľný z vesmíru!), v texaskom Dalharte je to Coronado Feeders. Výsledky svojho výskumu si môžu žiaci zapísať na určené miesto v zošite a predniesť ich v triede. Odporúčame obrázky menovaných producentov zobrazíť cez dataprojektor, aby boli viditeľné v celej triede, keď o nich žiaci budú hovoriť. (Výstižné zábery nájdete napríklad tu: Almeria v Španielsku: <https://www.mnn.com/earth-matters/space/photos/10-things-massive-enough-to-be-seen-from-space/greenhouses-of-almeria>. Dalhart v Texase: <http://firstwefeast.com/eat/2013/09/feedlots-shows-factory-farms-photographed-satellite>.)

Ďalšou úlohou žiakov bude porovnať systém zabezpečovania potravy v neolite so súčasnosťou. Nechajme ich porozmýšľať nad tým, v čom sú zásadné rozdiely. Naším cieľom je upriamiť pozornosť žiakov na problémy globálneho konzumerizmu a na to, že zatiaľ čo ľudia žijúci v neolite v sebestačných osadách dokázali spoločnými silami zabezpečiť potravu pre celú dedinu, pričom sa na tomto procese musel nejakým spôsobom podieľať každý, dnes je situácia iná. Pestovanie obilia či inej rastlinnej potravy a chov zvierat nie je pre každú domácnosť samozrejmosťou. Tisíce ľudí si svoje prežitie nezabezpečujú farmárčením, ale tým, že v inej práci dostávajú mzdu, za ktorú si nakupujú potrebné potraviny. Odkiaľ ich ale obchody dovážajú? Ako to, že je potravín v obchodoch toľko, že dokážu užiť tisíce ľudí, ktorí sa na ich výrobe priamo nepodieľajú? Pravdepodobne existujú obrovské

farmy po celom svete, ktoré zabezpečujú prežitie tých ľudí, ktorí si potravu nevedia alebo nemôžu zabezpečiť farmárčením. Aj existujúci farmári nie sú od nakupovania v obchode úplne nezávislí, využívajú však obchodné reťazce oveľa menej. Je toto cesta? Mali by si ľudia, ktorí majú na to možnosti, zabezpečiť čo najviac potravín svojpomocne? Malo by to menší dopad na životné prostredie a na vzhľad našej planéty? Ako je možné, že v televízii napriek tomu vidíme množstvo hladujúcich ľudí vo svete? Existuje vôbec ešte cesta späť, alebo nová, efektívnejšia cesta ako nakrmiť ľudí bez toho, aby tým trpela príroda, bez ktorej človek neprežije?

Tip: Naplánujme si so žiakmi výlet na farmu v blízkom okolí a ukážme im, ako funguje výroba potravín. Ak ste školou na vidieku a žiaci poznajú tento proces, urobme medzi nimi prieskum, či sa ešte niekto na dedine venuje farmárčeniu, čo to vyžaduje a pod.

Z diskusie o rozdieloch medzi zabezpečovaním potravín v neolite a súčasnosťou prejdeme k riešeniu poslednej úlohy. Žiaci majú možnosť na základe nových poznatkov navrhnúť efektívny systém zabezpečovania potravy pre súčasnú populáciu. Ponechajme to opäť na ich tvorivosti, schopnosti spracovať nové informácie a použiť ich. V prípade časovej náročnosti danej úlohy nechajme žiakov, nech o tom diskutujú doma s rodičmi, starými rodičmi a pripravia si odpoveď do budúcej hodiny. Následne s nimi diskutujeme o možnostiach realizácie ich návrhov, argumentujeme, spochybňujeme. Ak prídu žiaci so zaujímavým návrhom, diskutujeme o tom, aké sú v súčasnosti možnosti jeho uvedenia do praxe. Úloha je nesmierne náročná, avšak cieľom nie je skutočne navrhnúť fungujúci systém (aj keď sa to možno niektorému zo žiakov podarí), ale skôr motivovať žiakov, aby o tejto téme rozmýšľali.

Rovina študentov učiteľstva:

Podobne ako pri prvej aktivite majú študenti po skončení vyučovacej hodiny pre 6. ročník základnej školy možnosť diskutovať o realizovanej výučbe. Je potrebné, aby mali k dispozícii vzdelávací štandard z dejepisu pre nižšie sekundárne vzdelávanie v printovej alebo elektronickej podobe, a tiež profil absolventa základnej školy charakterizovaný v texte inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu. Ich úlohou je zhodnotiť, do akej miery realizovaná výučba splnila požiadavky stanovené vzdelávacím štandardom, aké ciele dejepisného vzdelávania splnili realizované aktivity a aké kompetencie žiakov sa prostredníctvom úloh rozvíjali. Pomocou štátneho vzdelávacieho programu a vzdelávacieho štandardu tiež hľadajú globálny rozmer odučenej témy. Na záver sa pokúsia zodpovedať otázky položené v úvode seminára/prednášky a odpovede porovnajú so svojimi názormi zaznamenanými pred absolvovaním vyučovacej hodiny.

1. Prečo by sa žiaci mali učiť o vzniku poľnohospodárstva?
 2. Aká je didaktická hodnota tejto témy?
 3. Uveďte príklad jej využitia v reálnom živote.
-

Aktivita 3: Zázračné kamene⁴⁶**Téma:** Objavenie kovov**Cieľová skupina:** žiaci 6. ročníka ZŠ/študenti učiteľstva dejepisu na magisterskom stupni štúdia**Čas:** dve vyučovacie hodiny na ZŠ/VŠ**Rovina študentov učiteľstva:**

Príklady otázok v úvodnej diskusii (odpovede študentov zaznamenávame):

1. Prečo by sa mali žiaci učiť o dobe bronzovej či železnej?
2. Aká je didaktická hodnota tejto témy?
3. Uveďte príklad na jej využitie v reálnom živote.

Rovina žiakov 6. ročníka základnej školy:

Obyvatelia prvých osád zanechali množstvo artefaktov, ktoré nám približujú, ako vyzeral vtedajší život. Jeden z osadníkov ti vyrozprával, čo sa mu jedného dňa prihodilo:

„... Stala sa mi veľmi čudná vec. Ako po iné dni som v rieke v Španej doline hľadal kamene vhodné na výrobu potrebných nástrojov. Blíži sa žatva a náradie už neslúži ako by malo. Kamene, ktoré som našiel, som hneď začal opracúvať. Jeden z nich bol však zvláštny a pri každom údere menil tvar. Večer som si ho prezeral a nešlo mi to do hlavy. Šaman nahlas vzýval prírodné sily a ja som sa silno započúval do piesne o jaskynných zvieratách a o tom, ako ešte jeho starý otec lovil až za kamennými vrchmi, odkiaľ som si priniesol tento nález. Vo chvíľke nepozornosti mi spadol do ohňa. Chcel som ho vybrať, ale ohnisko bolo príliš horúce, tak som musel počkať do rána, kým plameň vyhasne a pahreba bude mať nižšiu teplotu. To, čo som uvidel ráno v pahrebe, mi vyrazilo dych! Normálne som nechápal: držím v rukách môj bývalý kameň. Áno, bývalý! Vôbec tomu nerozumiem. Má úplne iný tvar ako mal včera. Možno sa mi bohovia snažia niečo naznačiť. Možno je to trest, alebo odmena, alebo aj nie. V každom prípade kameň je úplne zdeformovaný, akoby sa v ohni rozliat a potom zasa stuhol do zvláštneho tvaru. Musím tam ísť, získať taký istý kameň a skúsím ho dať znovu do ohňa. Nikdy v živote som nevidel kameň, ktorý dokáže meniť svoj tvar. Možno je ten kameň zázračný a raz z neho dokážem vytvárať, čo budem chcieť!“

Vysvetli na základe informácií od neznámeho osadníka, čo sa podľa teba s kameňom stalo:

46 Aktivita je upravená pre túto publikáciu. Pôvodná verzia bola publikovaná ako lekcia pracovného zošita z dejepisu pre 6. ročník základnej školy (BOJKOVÁ, Alžbeta – PONČÁK, Viktor, 2016. Hravý dejepis 6. Pracovný zošit pre 6. ročník základných škôl. Košice: Taktik, s. 38).

Vyhľadaj o mieste nálezu informácie, ktoré by mohli súvisieť s týmto príbehom. Čo si zistil?

Na internete zisti, aké vlastnosti má tento objav. Odporuč osadníkom, čo z neho môžu vyrábať:

Ako by si nazval dobu, v ktorej sa tento nerast stáva novou surovinou na výrobu nástrojov? „Na základe môjho výskumu by som túto historickú epochu nazval:“

DOBA _____ (Porovnaj výsledok svojho výskumu s učebnicou).

Tento kov bol po prvýkrát objavený na ostrove Cyprus, od čoho je odvodený aj jeho latinský názov. Vypátraj ho.

Na základe obrázku prerozprávaj, ako ľudia tento kov spracúvali.



1. úloha: Chcelo by to niečo pevnejšie!

Ľudia zistili, že sa niektoré druhy hornín, ktoré obsahujú rudy kovov, dajú pri vysokých teplotách roztopiť a že si po vychladnutí naďalej zachovávajú svoju pevnosť. Prvé objavené kovy však boli príliš mäkké a pri silnom náraze sa ohýbali. Ľudia neustálym skúšaním prišli na to, že ak zlejú rôzne druhy kovov, môžu byť takéto zliatiny pevnejšie a odolnejšie. Takýmto spôsobom vznikla

zliatina medi a cínu – BRONZ. Historická epocha, v ktorej sa bronz stal hlavnou surovinou na výrobu nástrojov, sa preto, logicky, nazýva

DOBA _____

S novým objavom prišli i nové nápady na jeho využitie. Nový kov bol tvrdší a neohýbal sa. To otváralo nové možnosti na jeho uplatnenie. Porovnaj nasledujúce obrázky z doby kamennej a doby bronzovej.

Aký je rozdiel medzi úžitkovými predmetmi z doby kamennej a z doby bronzovej?

Porovnaj zbrane používané v paleolite a v období objavenia bronzu. V čom je rozdiel?

Čo vypovedajú uvedené nástroje o živote ľudí v dobe bronzovej?

Čo okrem zbraní sa ešte z bronzu vyrábalo?

2. úloha: Prísne strážené tajomstvo

Možno sa ľudia žijúci v dobe bronzovej domnievali, že ich zbrane, štíty a panciere sú tie najodolnejšie na svete a bohatí padlých vojakov dokonca pochovávali v plnej zbroji. To však ešte netušili, aké tajomstvo si prísne strážia Chetiti, ktorí v tom čase obývali územie dnešného Turecka. Poznali totiž technológiu spracovania kovu, ktorého vlastnosti ďaleko prevyšovali bronz. Nástroje, ktoré z tohto kovu vyrábali, boli pevnejšie, pružnejšie a ostrejšie. Máš nejakú hypotézu, prečo sa Chetiti nechceli o tajomstvo výroby takého kvalitného kovu podeliť s ostatnými? Aký je tvoj predpoklad?

Chetitom sa nakoniec ich tajomstvo nepodarilo ustrážiť a po páde ich ríše sa rozšírilo do celej Európy. Kto vlastnil nástroje a zbrane vyrobené z tohto kovu, získal prevahu nad tými, ktorí túto technológiu nepoznali a naďalej využívali kameň, meď a bronz.

Na svete však nič netrvá večne a to platí aj o tomto záhadnom kove. Kto by bol povedal, že ho časom oslabí obyčajná hrdza. Vieš, o aký kov ide? Ak áno, potom vieš, že doba, v ktorej sa stal hlavnou surovinou na výrobu nástrojov, sa nazýva

DOBA _____

3. úloha: Čo na to naša Zem?

Používanie kovov uľahčilo ľudstvu život na Zemi. Okrem nástrojov a zbraní využívajú kovy na rôzne veci. Menuj najväčší ľudský výtvor, ktorý je z kovu:

Napiš najčastejšie používaný predmet dennej potreby, ktorý je z kovu:

Ako by vyzeral dnešný svet, keby náhle zmizli všetky kovy? Napiš pár viet, ktoré budú výsledkom tvojej úvahy a predstavy o takom svete:

Ľudstvo si dnes život bez využívania kovov už ani nevie predstaviť. Pri snahe nasýtiť celosvetový dopyt po kovoch ľudia otvárajú čoraz viac baní, predovšetkým však povrchových, ktoré sú lacnejšie. Na internete vyhľadaj najväčšie bane sveta a napíš, ako zmenili vzhľad krajiny:

Najväčšia povrchová baňa na svete je viditeľná z vesmíru. Skús vyhľadať, kde sa nachádza. Napiš zoznam piatich najväčších baní na Zemi. Čo sa v nich ťaží?

4. úloha: Mením svet

Dánsky dokumentarista Frank Piasecki Poulsen je autorom filmu *Krv v mobile*, ktorý mapuje skutočné udalosti v africkom Kongu. Odhodlaj sa vyriešiť ťažkú úlohu s názvom *Mením svet!* a objav možnosti, ako ty sám môžeš už dnes začať meniť svet k lepšiemu. Na rozhovor s Frankom, ktorý pri nakrúcaní svojho filmu päťkrát navštívil africké Kongo, tak skoro nezabudneš. O čom je jeho film? Čo ho motivovalo cestovať do vzdialeného Konga? Prečo sa film volá *Krv v mobile*? A ako to vlastne celé súvisí s objavením kovov? Tvoje pátranie sa môže začať:

Deti v Kongu zažívajú kvôli výrobe mobilov peklo, burcuje dokumentarista

Tak ako kedysi diamanty platili vojny v Sierre Leone či Libérii, dnes konflikt v Kongu financujú minerály ako coltan či kasiterit, ktoré sú nevyhnutné pri výrobe mobilov alebo trebárs laptopov. Dánsky dokumentarista Frank Piasecki Poulsen prenikol s kamerou až do útrov jednej z konžských baní ovládaných rebelmi, aby sa presvedčil, či sú najnovšie výkriky techniky naozaj vykupené ľudskou krvou a často aj krvou malých detí.

Pri ceste do Konga ste sa dostali až do jednej z tamojších baní ovládaných rebelmi. Čo tam na vás zapôsobilo najsilnejšie?

...keď sme tam išli, pridala sa k nám skupina malých dievčat, ktoré nemôžu v bani pracovať, tak nosia jedlo. Asi päť-, sedemročné dievčatá chodia samy cez nebezpečné miesta. V Kodani sprežívam svoju sedemročnú dcéru každý deň do školy a tieto dievčatá chodia samy uprostred džungle... Tiež ma dostala tamojšia krutosť. No a keď sa dostanete do bane a uvidíte, aké je to tam zlé, ako ľudia trpia, a pritom sú nútení tam byť. Podobnú chudobu môžete vidieť na mnohých miestach, ale títo ľudia nemajú šancu, aby odišli. Sú tam pripútaní.

Podarilo sa vám dostať do jednej zo šacht, kde sa ťaží kasiterit. Je asi sto metrov pod zemou. Zábery odtiaľ sú desivé. Čo ste cítili, keď ste sa tam dostali?

Cítil som klaustrofóbiu. Tunely sú veľmi úzke, preto používajú na ťažbu deti, a tak ich nemusia raziť veľké. A potom, vidieť tam tie deti... najprv som ani neveril, keď mi povedali, že tam zostávajú aj týždeň bez toho, aby vyliezli hore. Myslel som si, že to nie je možné, pretože sa tam skoro ani nedá dýchať. Vzduch je hrozný, je tam vlhko a strašne horúco, okolo 45 stupňov. Potom mi povedalo aj niekoľko ďalších ľudí, že tam tie deti zostávajú niekoľko dní. Pre mňa bolo aj niekoľko hodín príliš.

Čo vás prinútilo nakrútiť práve tento dokument?

Stále hľadám príbehy, ktoré priblížia problémy krajín globálneho Juhu ľuďom na Západe. A telefóny sa týkajú nás všetkých. Všetci vieme o krvavých diamantoch, ale môžeme si povedať – to sa nás netýka, to je pre bohaté dámy. Ale toto nie. Týka sa to všetkých. A mohli by sme vytvoriť film o množstve ďalších produktov, napríklad o gumových topánkach, nohaviciach... pravdepodobne ich vyrábajú deti v hrozných pracovných podmienkach. Pre mňa je to len ukážka globálnej eko-

nomiky – ako náš štýl života závisí od utrpenia iných ľudí. A na to som chcel upozorniť. Mali by sme si to uvedomiť a niečo s tým robiť.

Čo vlastne môže urobiť obyčajný človek? Vyzerá to tak, že žiadna z mobilných spoločností neponúka telefóny vyrobené zaručene bez krvavých minerálov?

Prvoradé je vyvolať povedomie o probléme – povedať o tom kamarátom, pretože aj keď sa to môže javiť ako starý príbeh, veľa ľudí o ňom nemusí vedieť. Druhou možnosťou je kladenie otázok – keď idete do obchodu s elektronikou, chcete výrobok, ktorý je bez krvavých minerálov. Po tretie, hovorte so svojim politikom, môžete ho požiadať, aby to zmenil. A štvrtou úrovňou je pripojenie sa k niektorej z organizácií, ktoré sa to snažia zmeniť. V Európe máme jednu, volá sa Make IT Fair. Vznikla v Holandsku a na jej webových stránkach môžete podpísať petíciu. Môžete sa tiež pridať na facebooku na stránky Blood in the Mobile, čo je tiež svojím spôsobom petícia.

Čo sa ťaží v baniach, ktoré v Kongu navštívil Frank?

Ako to súvisí s názvom Frankovho filmu?

Vysvetli vlastnými slovami pojem globálna ekonomika.

Vyvoláva v tebe tento článok pocit spoluzodpovednosti?

Frank v závere vysvetľuje, čo môže urobiť obyčajný človek, ak chce niečo zmeniť. Ktorú zo štyroch možností by si vedel uskutočniť, aby si aj ty zmenil svet k lepšiemu?

Vypátraj, čo sa ťaží najbližšie k tvojmu bydlisku. Napiš stručnú históriu vzniku tohto miesta, ako ovplyvnila ťažba vzhľad krajiny, aké pozitívne i negatívne dôsledky má ťažba na okolie a život ľudí v jej okolí. Výsledky svojho výskumu si v triede navzájom porovnajte. Zistil si niečo, čo sa ti nepáči? Ak áno, napíš ako by si to vedel ovplyvniť a pod' spolu s ostatnými v triede meniť svet!

METODICKÝ LIST – ZÁZRAČNÉ KAMENE

Výkonový štandard (iŠVP): *Porovnať výhody a nevýhody kamenných a kovových nástrojov, resp. zbraní, zdôvodniť, prečo sa oddelili remeselníci od roľníkov, pracovať so školskými historickými prameňmi z daného historického obdobia.*

Obsahový štandard (iŠVP): *kameň, meď, bronz, železo*

Téma oboznamuje žiakov s objavením kovov. V úvode je vymyslený príbeh o zázračných kameňoch. Žiaci na základe tohto textu odpovedajú na stanovené otázky. Rozvíja sa u nich čitateľská gramotnosť, precvičujú si čítanie s porozumením, analyzujú text a hľadajú v ňom kľúčové informácie potrebné na správne splnenie úlohy. Následne majú vlastnou dedukciou prijsť na to, čo sa podľa nich stalo s kameňom v príbehu.

Vysvetli na základe informácií od neznámeho osadníka, čo sa podľa teba s kameňom stalo. Nebol to obyčajný kameň, ale kameň obsahujúci kov. Pri vysokej teplote v ohni sa kov zohrial a roztopil, čím zmenil svoj tvar.

Vyhľadaj o mieste nálezu informácie, ktoré by mohli súvisieť s týmto príbehom. Čo si zistil? Špania dolina bola už oddávna ložiskom kovových rúd, predovšetkým medi. Kameň, ktorý v ohni zmenil svoj tvar pravdepodobne obsahoval tento kov.

Tip: Užitočné informácie napísané zrozumiteľne i pre žiakov ZŠ nájdete napríklad na stránke <http://www.historia.szm.com/vedtech/banictvo/Spaniadolina/index.htm>. Nechajme však žiakov hľadať informácie na internete po vlastnej línii, overme spolu s nimi použité zdroje a diskutujeme o ich relevantnosti.

Vypátraj, aké vlastnosti má tento objav. Odporuč osadníkom, čo by z neho mohli vyrábať. (Opäť dajme žiakom priestor hľadať na internete, prípadne v dostupných knihách, ak sú bežnou súčasťou vybavenia triedy). Príklad riešenia úlohy: Meď má vysokú tepelnú vodivosť, tvárnosť za tepla a dobrú odolnosť proti korózii. Odporúčal/a by som ju na výrobu šperkov (keďže je tvárna) a možno na výrobu nádob (má dobrú tepelnú vodivosť, hodí sa preto na výrobu nádob na varenie). Kvôli týmto vlastnostiam sa asi veľmi nehodí na výrobu nástrojov, náradia a zbraní, pretože sa zrejme ľahko ohýba.

Ako by si nazval dobu, v ktorej sa tento nerast stáva novou surovinou na výrobu nástrojov? Na základe môjho výskumu by som túto historickú epochu nazval DOBA MEDENÁ.

Tento kov bol prvýkrát objavený na ostrove Cyprus, od čoho je odvodený jeho latinský názov. Vypátraj ho. MEĎ = CUPRUM.

Na základe obrázku porozprávaj, ako ľudia tento kov využívali – uvádzame text, ktorý môže byť učiteľom nápomocný. Je ľahko čitateľný a zrozumiteľný, takže ho tiež môžeme žiakom vytlačiť ako pomôcku: „*Spomenuli sme si, že v mladšej dobe kamennej bola známa keramika. Tento vynález má veľký význam, lebo pravdepodobne viedol k objavu kovov. Práve pri vypaľovaní keramiky vzniká v peci teplota dostatočne vysoká na vytavenie rudy (čistá meď sa taví pri 1 083 °C). Ak sa na obklad pece použije ruda, vytaví sa. Rozdielne vlastnosti vytaveného kovu oproti kameňu si človek rýchlo uvedomil a začal rudu spracovávať úmyselne, aby získal čistý kov, resp. neskoršie aj zliatinu – bronz. Ojedinele sa prvé výrobky z kovov objavujú aj v období doby kamennej, ale ide iba o tepané, tepelne nespracované výrobky. Je to zrejme dôsledok náhodného pokusu spracovať kus kovovej rudy technikou používanou pri opracúvaní kameňa. Prvé cieľavedomé spracovanie kovov sa objavuje pred 11 000 rokmi (9 000 pred Kristom), vtedy už človek dokáže vytaviť meď z oxidov medi a pred 6 000 rokmi to dokázal aj zo sírnikových rúd. Objav tavenia medi a jeho rozšírenie podporil rozvoj spracovania kovov a umožnil vznik kováčstva. Dôležitou vlastnosťou medi je jej výborná tvárnosť, a to za tepla aj za studena. Preto prvé výrobky boli kované, resp. tepané za studena a neskôr aj za tepla. Významným medzníkom bolo 3. tisícročie pred Kristom. Bolo to obdobie viacerých objavov. Ľudia objavili prvé dúchacie mechy, ktoré umožnili zvýšiť teplotu v peci, a aj pri kovaní (predtým sa používali fúkacie rúry – dúchavky). V rovnakej podobe sa používali ešte na začiatku 20. storočia. Objavujú sa aj prvé odlievane výrobky. Odlievalo sa do dier vysekaných v kameni, pričom tvary boli dosť jednoduché – klíny, sekery. Čistá meď však nie je vhodná na odlievanie, zle sa rozlieva do formy a v tekutom stave absorbuje veľké množstvo plynov, ktoré sa pri chladnutí uvoľňujú a spôsobujú pórovitosť. Rozvíja sa aj kovanie za tepla, objavujú sa prvé kliešte pinzetového tvaru. Kľbové kliešte sa začali používať až v 5. storočí pred Kristom. Z technologických postupov okrem tvárnenia poznali v tomto období aj spájkovanie cínovou spájkou a vedeli využiť aj to, že meď pri kovaní za studena zvyšuje svoju pevnosť. Odlievane zbrane a náradie má preto za studena prekované ostrie.“ (Celý text o spracúvaní kovov si môžete prečítať na internetovej stránke: http://www.serm.sk/historia-spracovania-kovov-i-januar-2001.phtml?id5=10263&module_action__108489__id_art=14605).*

- 1. Chcelo by to niečo pevnejšie:** Cieľom úlohy je pochopiť, ako objavenie kovov zmenilo spôsob života človeka. Žiaci sa v úvode úlohy dozvedia, že ľudia kvôli lepším vlastnostiam začali kovy zlievať a vytvorili tak kov, ktorý dal pomenovanie celej jednej historickej epoche. *Historická epocha, v ktorej sa bronz stal hlavnou surovinou na výrobu nástrojov, sa preto logicky nazýva DOBA BRONZOVÁ.*

Čo sa tým zmenilo v každodennom živote človeka môžu žiaci vypátrať porovnaním dvoch ilustrácií, z ktorých jedna zobrazuje nástroje doby kamennej a druhá nástroje a úžitkové predmety doby bronzovej. Nechajme žiakov pozorovať obrázky a sformulovať vlastné odpovede. Môžu byť napríklad takéto:

Aký je rozdiel medzi úžitkovými predmetmi z doby kamennej a z doby bronzovej? Predmety z doby bronzovej sú kovové, vyrobené z bronzu, detailnejšie prepracované, pracovné nástroje s ostrejšími čepeľami a hrotmi, sošky dôveryhodnejšie zobrazujú zvieratá, používalo sa brnenie a prilba... atď.

Porovnaj zbrane používané v paleolite a v čase objavenia bronz. V čom je rozdiel? Zbrane v paleolite boli pravdepodobne ťažšie, menej opracované, vyrábali sa oštepky, dýky, sekerky s kamennými hrotmi skôr používané na lov zvierat. V dobe bronzovej sú to prepracované a vyzdobené kovové meče, dýky, nože s ostrými čepeľami, šípy s kovovými hrotmi pravdepodobne používané v boji.

Čo vypovedajú uvedené obrazy o živote ľudí v dobe bronzovej? Nechajme žiakov zapozerať sa na obe ilustrácie. V dobe bronzovej už nachádzame úplne iné predmety nielen z hľadiska materiálu, ale aj použitia. Ako asi ľudia, ktorí používali tieto predmety, žili? Čím sa zaoberali? Čo bolo každodennou súčasťou ich života? Prečo vyrábali práve toto? Na obrázku predmetov z doby bronzovej vidíme množstvo zbraní, brnenie, prilbu, teda môžeme predpokladať, že ľudia sa potrebovali chrániť pred nepriateľmi. Zrejme sa v dobe bronzovej veľa bojovalo. Pravdepodobne mali aj dokonalejšie poľnohospodárstvo, pretože s kovovými nástrojmi sa im darilo pôdu obrobiť oveľa lepšie ako s kamennými a drevenými. Soška býka asi symbolizuje nadprirodzenú moc, ktorú pripisovali tomuto zvieraťu. Možno sa našli aj sošky iných zvierat. Na obrázku sú ešte špirálovito stočené predmety či náhrdelník, ktoré sú dôkazom toho, že z bronzu sa vyrábali aj šperky a iné ozdoby.

Čo okrem zobrazených artefaktov sa ešte mohlo z bronzu vyrábať? Možno by sa bronz hodil na výrobu nádob napríklad aj na varenie. Boli by odolnejšie ako meď, ktorá je mäkká. Tiež na výrobu lyžíc, naberačiek. Alebo sa mohol používať na spevnenie alebo spájanie jednotlivých častí rôznych nástrojov, ale aj vozov a podobne.

- 2. Prísne strážené tajomstvo:** Druhá úloha oboznamuje žiakov s kovem, ktorý vďaka svojim vlastnostiam nahradil meď i bronz a dal pomenovanie ďalšej historickej epoche. Ide o železo, ktoré začali ako prví ťažiť a spracúvať Chetiti. Proces spracovania železa bol u Chetitov prísne stráženým tajomstvom a úlohou žiakov je napísať hypotézu, prečo to tak bolo.

Máš nejakú hypotézu, prečo sa Chetiti nechceli o tajomstvo výroby takého kvalitného kovu podeliť s ostatnými? Aký je tvoj predpoklad? Chetiti pravdepodobne nechceli, aby sa spracúvanie železa rozšírilo do ostatných krajín, pretože práve vďaka tomuto tajomstvu ako jediní používali odolné kovové zbrane, oveľa silnejšie ako mali ich nepriatelia. Vďaka tomu mali v boji výraznú prevahu nad tými, ktorí ešte stále bojovali s bronzovými zbraňami.

V závere úlohy majú žiaci vypátrať, o aký kov ide. Už samotný text im v časti „Na svete však nič netrvá večne a to platí aj o tomto záhadnom kove. Kto by bol povedal, že ho časom oslabí obyčajná hrdza...“ napovie, že ide o železo. Potom už pre žiakov nebude ťažké nazvať podľa toho aj epochu, ktorej tento kov ako výrobná surovina dominuje. Je to DOBA ŽELEZNÁ.

- 3. Čo na to naša Zem?:** Tretia úloha v má rovnaký názov ako úloha č. 3 z predchádzajúcej aktivity. Bol to náš zámer. Podobne ako objavenie poľnohospodárstva, aj ťažba kovov a iných nerastných surovín nesmierne zmenila tvár našej planéty a mení ho dodnes. Opäť ponechávame priestor na úvahy a názory žiakov. Uvádžame preto len ich pravdepodobné/ možné odpovede.

Používanie kovov uľahčilo ľudstvu život na Zemi. Okrem nástrojov a zbraní využívajú ľudia kovy na rôzne veci. Vymenuj najväčší ľudský výtvor, ktorý je z kovu: napr. Eiffelova veža, most v San Franciscu, socha Slobody...

Napiš najčastejšie využívaný predmet dennej potreby, ktorý je z kovu (príbor, nožnice, kľúče...). Ako by vyzeral dnešný svet, keby náhle zmizli všetky kovy? Napiš pár viet, ktoré budú výsledkom tvojej úvahy a predstavy o takom svete (ponechajme na fantázii žiakov...). Ľudstvo si svet bez využívania kovov dnes nevie ani predstaviť. V snahe nasýtiť celosvetový dopyt po kovoch ľudia otvárajú čoraz viac baní, predovšetkým však povrchových, ktoré sú lacnejšie. Na internete vyhľadaj najväčšie bane sveta a napíš, ako zmenili vzhľad krajiny (bane svojou hĺbkou i šírkou výrazne zmenili výzor krajiny, zväčšovali svoje rozmery často aj na úkor životného prostredia, spôsobujú zosuv pôdy...). Najväčšia povrchová baňa na svete je viditeľná z vesmíru. Skús vyhľadať, kde sa nachádza a napíš zoznam piatich najväčších baní na Zemi. Čo sa v nich ťaží? (Najväčšou baňou na svete je už uzavretá baňa Mir na Sibíri, v ktorej sa ťažili diamanty. Medzi najväčšie bane na svete patrí aj baňa Bingham Canyon v USA – meď, zlato, striebro, molybdén; Kargoolrie Super Pit v Austrálii – zlato; baňa Kimberley v Južnej Afrike – diamanty; baňa Diavik Diamond Mine v Kanade – diamanty, baňa Chuquibambilla v Peru – meď.)

4. **Mením svet:** Štvrtá úloha je venovaná tomu, ako ťažba kovov ovplyvňuje nielen životné prostredie, ale aj život človeka v súčasnosti. Vychádza z rozhovoru s dánskym dokumentaristom Frankom Piasecki Poulsenom s názvom *Deti v Kongu zažívajú kvôli výrobe mobilov peklo, burcuje dokumentarista*.⁴⁷ Žiaci si prostredníctvom textu vo forme novinového článku rozvíjajú schopnosť čítať s porozumením, vybrať podstatné informácie, hľadať v texte súvislosti, vedieť kriticky posúdiť text a vytvoriť si naň vlastný názor. Vychádzajúc z novinového článku žiaci následne riešia úlohy. Odporúčame učiteľom si článok i výzvu pozorne prečítať predtým, ako ju budeme riešiť so žiakmi na hodine. K tejto téme existuje dokumentárny film spomenutý i v texte úlohy. Môžeme naň žiakov upozorniť, alebo ho aj prehrať v triede, ak je na to priestor. Nájdete ho na internetovom linku: <https://www.youtube.com/watch?v=TV-hE4Yx0LU>.

Rovina študentov učiteľstva:

Podobne aj tu majú študenti po skončení vyučovacej hodiny pre 6. ročník základnej školy možnosť diskutovať o realizovanej výučbe. Je potrebné, aby mali k dispozícii vzdelávací štandard z dejepisu pre nižšie sekundárne vzdelávanie v printovej alebo elektronickej podobe, a tiež profil absolventa základnej školy charakterizovaný v texte inovovaného Štátneho vzdeláva-

47 Bližšie pozri: POLOCHOVÁ, Iveta. 2011. Děti v Kongu zakoušejí kvůli výrobě mobilů peklo, burcuje dokumentarista [online]. [cit. 2018-10-13]. Dostupné na internete: <https://zpravy.idnes.cz/krev-v-mobilech-0ga-/zahranicni.aspx?c=A110317_192059_zahranicni_ip1>; POULSEN, Frank Piasecki. 2012. Children of the Congo who risk their lives to supply our mobile phones [online]. In The Guardian, 7. 12. 2012. [cit. 2018-10-13]. Dostupné na internete: <<https://www.theguardian.com/sustainable-business/blog/congo-child-labour-mobile-minerals>>.

cieho programu. Ich úlohou je zhodnotiť, do akej miery realizovaná výučba splnila požiadavky stanovené vzdelávacím štandardom, aké ciele dejepisného vzdelávania splnili realizované aktivity a aké kompetencie žiakov sa prostredníctvom úloh rozvíjali. Pomocou Štátneho vzdelávacieho programu a vzdelávacieho štandardu tiež hľadajú globálny rozmer odučenej témy. Na záver sa pokúsia opäť zodpovedať otázky položené v úvode seminára/prednášky a porovnať odpovede so svojimi názormi pred absolvovaním vyučovacej hodiny:

1. Prečo by sa mali žiaci učiť o dobe železnej, bronzovej?
2. Aká je didaktická hodnota tejto témy?
3. Uveďte príklad jej využitia v reálnom živote.

Prezentované aktivity predstavujú globálny rozmer dejepisného vyučovania, avšak zároveň je ich cieľom ukázať, že staršie obdobia dejín ľudstva majú väčší potenciál ako sa im dnes pripisuje. Z tohto pohľadu redukcia pravekých alebo antických dejín je kontraproduktívna a výrazne znižuje možnosti rozvíjania historického a občianskeho vedomia. Zastávam názor, že uvedené dejinné obdobia by nemali slúžiť iba ako nástroj na pochopenie období, ktoré nasledovali. Majú svoj potenciál a je úlohou didaktikov dejepisu, ale aj učiteľov hľadať v historických témach od praveku po najnovšie dejiny esenciu, ktorá dá výučbe dejepisu v očiach žiaka zmysel a z predmetu o minulosti urobí predmet o budúcnosti.

**Štúdia je súčasťou riešenia projektu KEGA č. 013UPJŠ-4/2018: Inovácia výučby antických dejín na vysokých školách. Vysokoškolská učebnica Dejiny neskorej antiky (Vybrané kapitoly II.).*

Literatúra

1. ABRAHÁM, Samuel. 1997. Milan S. Ďurica – Dejiny Slovenska a Slovákov [online]. In *Kritika a kontext*, roč. 2, č. 2-3, s. 26-64 [cit. 2018-06-20]. Dostupné na internete: <http://kritika.sk/pdf/2_3_97/3.pdf>.
2. *Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj* [online] [cit. 2018-08-11]. Dostupné na internete: <http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-211021?prefixFile=m_>.
3. BENEŠ, Zdeněk. 2010. Co je školní dějepis a co s ním?: Dějiny ve škole a škola jako historická dílna [online]. In *Dějiny ve škole – Škola v dějinách*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2010. s. 13-24 [cit. 2018-06-13]. Dostupné na internete: <<https://biblio.hiu.cas.cz/media-viewer?rootDirectory=1112&back=https%3A%2F%2Fbiblio.hiu.cas.cz%2Fdocuments%2F445329>>.
4. BENEŠ, Zdeněk. 2004. Společnost, vědomí, dějiny: teze k diskusi. In BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004. s. 5-19.
5. BOJKOVÁ, Alžbeta – PONČÁK, Viktor. 2016. *Metodická příručka k pracovní učebnici Hravý dějepis pro 6. ročník základných škôl*. Košice: Taktik. 40 s. ISBN 978-80-8180-050-4.

6. BOJKOVÁ, Alžbeta – PONČÁK, Viktor. 2016. *Hravý dejepis 6. Pracovný zošit pre 6. ročník základných škôl*. Košice: Taktik. 75 s. ISBN 978-80-8180-015-3.
7. CENKER, Michal (ed.). 2014. *Rozvojové vzdelávanie: Témy a metódy (2. vydanie)*. Bratislava: Pontis. 210 s. ISBN 978-80-971310-2-9.
8. *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove*. 2013 [online]. Prešov: Inštitút histórie Filozofickej fakulty univerzity v spolupráci s vydavateľstvom UNIVERSUM spol. s r. o. a Historickou spoločnosťou kráľovského mesta Prešov, 285 s. [cit. 2018-07-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/PDF/Dejiny_1_2013.pdf>.
9. ĎURICA, Milan. 1996. *Dejiny Slovenska a Slovákov (2. vydanie)*. Bratislava: SPN, 1996. 274 s. ISBN 80-08-01427-X.
10. ERDMANN, Elisabeth. 2017. Contemporary relevance. A category of historical science and of the didactics of history and its consequences in teacher training. In *Yesterday & Today – History journal of the South African society for history teaching*, č. 17. ISSN 2223-0386.
11. ERDMANN, Elisabeth – HASBERG, Wolfgang (eds.). 2011. *Facing – Mapping – Bridging – Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education. Part 2*. Schwalbach: Wochenschau-verlag, 2011. 396 s. ISBN 978-3-899-74732-4.
12. GEISS, Imanuel. 1975. Der Ort der Geschichtswissenschaft in der Gesellschaft oder Die Funktion des Historikers. In JÄKEL, Eberhard – WEYMAR, Ernst (eds.). *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, Stuttgart, 1975. s. 192-207.
13. *Globálne a rozvojové vzdelávanie: strategický cieľ agendy 2030* [online] [cit. 2018-08-11]. Dostupné na internete: <<http://slovakaid.sk/sk/novinky/861-globalne-rozvojove-vzdelavanie>>.
14. HARRIS, Richard – BURN, Catherine – WOOLEY, Mary (eds.). 2014. *The Guided Reader to teaching and learning History*. London & New York: Taylor & Francis Group, 2014. 304 s. ISBN 978-0-415-50345-7.
15. JEISMANN, Karl-Ernst. (ed.). 1974. Funktion und Didaktik der Geschichte. In ROHLFES, Joachim – JEISMANN, Karl-Ernst. *Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele*, Stuttgart, 1974. s. 106-139.
16. KRATOCHVÍL, Viliam. 2012. Podnety na rozvíjanie kľúčových kompetencií učiteľov dejepisu (Metafora stromu – ako nazerať na veci). In *Acta Universitatis Carolinae: Historia Universitatis Carolinae Pragensis: Príspevky k dejinám Univerzity Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova, roč. 52, suppl. 1, 2012, s. 285-294.
17. LEWIS, Helen – MILFORD, Alison – NOBLE, Paul – YOU, Christina. 2014. *100 History lessons. Planning guide for the 2014 Curriculum (Long and medium-term planning for the 2014 Curriculum)*. Oxfordshire: Scholastic, 2014. 64 s. ISBN-13: 978-1407128603.
18. MICHELA, Miroslav. 2008. Pripomínanie a kanonizovanie minulosti. Úvaha na margo niektorých diskusií o dejinách Slovenska [online]. In *Forum Historiae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 4-5. ISSN 1337-6861 [cit. 2018-06-13]. Dostupné na internete: <<http://forumhistoriae.sk/documents/10180/39392/Michela.pdf>>.

19. MISTRÍK, Erich. 2014. Zmysel a možnosti rozvojového vzdelávania. In CENKER, Michal (ed.). *Rozvojové vzdelávanie: Témy a metódy* (2. vydanie). Bratislava: Nadácia Pontis, 2014, s. 7-34. ISBN 978-80-971310-2-9.
20. *Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016* [online] [cit. 2018-08-11]. Dostupné na internete: <<https://www.mzv.sk/documents/30297/2649510/National+Strategy+for+Global+Education+for+2012+-+2016>>.
21. PEKNÍK, Miroslav (ed.). *Verejná mienka a politika. Historické vedomie slovenskej spoločnosti*. Bratislava: VEDA, 2006. 264 s. ISBN 80-224-0924-3.
22. POLOCHOVÁ, Iveta. 2011. Děti v Kongu zakoušejí kvůli výrobě mobilů peklo, burcuje dokumentarista [online]. [cit. 2018-10-13]. Dostupné na internete: <https://zpravy.idnes.cz/krev-v-mobilech-0ga/zahranicni.aspx?c=A110317_192059_zahranicni_ipl>.
23. POULSEN, Frank Piasecki. 2012. Children of the Congo who risk their lives to supply our mobile phones [online]. In The Guardian, 7.12.2012. [cit. 2018-10-13]. Dostupné na internete: <<https://www.theguardian.com/sustainable-business/blog/congo-child-labour-mobile-minerals>>.
24. VAŠEČKA, Michal. 2010. O vzťahoch k iným a k sebe: diverzita v krajine pod Tatrami. In BÚTORA, Martin – BÚTOROVÁ, Zora – KOLLÁR, Miroslav – MESEŽNIKOV, Grigorij (eds.). *Kde sme? Mentálne mapy Slovenska*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky & Kalligram, 2010, s. 241-260. ISBN 978-80-8934-519-9.
25. *Výzva Spoločnosti pre dejiny a kultúru strednej a východnej Európy zo 17. mája 2016* [online] [cit. 2018-07-01]. Dostupné na internete: <<http://www.shs.sav.sk/pdf/vyzva-podpora-od-SDK-SVE.pdf>>.
26. *Výzva účastníkov 15. zjazdu Slovenskej historickej spoločnosti pri SAV* [online] [cit. 2018-08-22]. Dostupné na internete: <<http://www.shs.sav.sk/index.php?id=vyzva-ucastnikov-15-zjazdu-SHS>>.
27. Výzva z Blois [online] [cit. 2018-06-30]. Dostupné na internete: <<http://forumhistoriae.sk/-/vyzva-z-blois>>.
28. WEYMAR, Ernst. 1975. Funktionen historischen Unterrichts in der Schule. In JÄKEL, Eberhard – WEYMAR, Ernst. (eds.). *Die Funktion der Geschite in unserer Zeit*, Stuttgart, 1975, s. 265-279.
29. YOU, Christina. 2014. *100 Curriculum history lessons – Plan and teach the 2014 Curriculum*. Oxfordshire: Scholastic, 2014. 224 s. ISBN-13: 978-1407128542.

Pozri aj:

- www.portalvs.sk
- www.statpedu.sk
- www.slovakaid.sk
- www.nadaciapontis.sk
- www.akredkom.sk
- www.mpc-edu.sk

O autorke

PaedDr. Alžbeta Bojková, PhD.

Alžbeta Bojková pôsobí ako didaktička dejepisu na Katedre histórie Filozofickej fakulty Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, kde sa od roku 2013 v rámci pedagogickej činnosti venuje výučbe didaktiky dejepisu a ďalších predmetov súvisiacich s prípravou študentov učiteľstva dejepisu. V rámci výskumnej činnosti sa venuje analýze vzdelávacích štandardov pre predmet dejepis a ich aplikácii do pedagogickej praxe, čoho výsledkom je publikácia jej pracovných zošitov z dejepisu pre 5. a 6. ročník základných škôl. Ako predsedníčka sekcie pre didaktiku dejepisu a doktorandské štúdium v Slovenskej historickej spoločnosti sa venuje analýze študijných programov učiteľstva dejepisu na vysokých školách a univerzitách v krajinách Vyšehradskej štvorky, ale aj v celoeurópskom kontexte. Je členkou predmetovej komisie pre predmet dejepis na Štátnom pedagogickom ústave pri Ministerstve školstva a členkou medzinárodnej asociácie pre didaktiku dejepisu (International Society for History Didactics). V edukačnej praxi je spolutvorcom a realizátorom pilotného projektu Kreatívne družiny (ktorý aktuálne prebieha na Základnej škole Park Angelinum v Košiciach), v rámci ktorého vedie blok – história, kde ako didaktička testuje konštruktivistický dejepis a skúma stratégie a možnosti rozvíjania historického vedomia na prvom stupni základných škôl.

ÚVAHA O DEJINÁCH VEDY A TECHNIKY V KONTEXTE FILOZOFIE GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA

Mikuláš Jančura

Anotácia

O vede a technike v dejinách nie je možné uvažovať ako o uzavretej entite. Obe vždy mali dosah na širšie súvislosti a rôzne veľký priestor a to od regionálneho až po globálny, resp. taký, aký sa v konkrétnej historickej epoche za „globálny“ považoval. V súčasnosti zaznamenávame snahu pomenovať, konceptualizovať a nachádzať riešenia rôznych problémov s celosvetovým dopadom, čo si na edukačnej úrovni kladie za cieľ aj globálne vzdelávanie. Veda a technika môžu, vzhľadom na ich charakter a praktické použitie, takýmto snahám pomôcť, ale paradoxne, môžu problémy aj spôsobiť alebo ešte viac prehĺbiť. Preto je dôležité sledovať tento vzťah v rôznych historických rámcoch, ktoré môžu odhaliť jeho korene. Cieľom tohto textu je priblížiť kľúčové problémy vystupujúce do popredia pri úvahách o dejinách vedy a techniky, nájsť paralely s prístupmi globálneho vzdelávania a uviesť, ako ich možno využiť vo vybraných témach z dejín vedy a techniky.

Kľúčové slová: dejiny vedy a techniky, metodológia, globálne problémy, modernizácia, priemyselná revolúcia, globálne vzdelávanie

ÚVOD

Predkladaný text je úvahou o vzťahu medzi dejinami vedy a techniky a princípmi globálneho vzdelávania, pričom vedu a techniku v dejinách predstavuje ako jednu z kľúčových hybných síl globalizačných tendencií. Vlastným cieľom textu je priblížiť hlavné problémy, ktoré sa vynárajú pri uvažovaní o vede a technike ako o predmete historického výskumu, poukázať na problémové paralely medzi dejinami vedy a techniky a obsahom globálneho vzdelávania a na príklade vybraných aspektov priemyselnej revolúcie predstaviť praktickú aplikáciu vzťahu dejín vedy a techniky a globálneho vzdelávania vo výučbe. Štruktúra textu pozostáva z teoretickej a metodologickej časti. Teoretická časť sa zameriava na základné filozoficko-metodologické otázky posudzovania vedy a techniky historikmi. Načrtáva problematiku samotnej definície vedy, hraníc medzi vedeckým a bežným poznaním, ako aj otázky pokroku vo vede a rôzne prístupy historikov k týmto témam. Nakoľko je to komplex rozsiahlych a mnohvrstevných problémov, ide v tomto prípade skôr o ilustratívnu sondu. Teoretickú časť dopĺňa tiež úvaha o mieste dejín vedy a techniky v obsahu globálneho vzdelávania. Ako historický príklad tu slúži zhutnený prierez aplikácie vedecko-technických poznatkov v dejinách. Na jeho pozadí možno prostredníctvom dobovej optiky vysledovať, ako vznikala predstava o svete ako „globálnom priestore“. Ťažiskovým príkladom je však nástup a šírenie priemyselnej revolúcie, ktorá slúžila ako akceleračný základ globalizačných tendencií. Metodická časť pozostáva z troch aktivít pre seminárne skupiny stredoškolských alebo vysokoškolských študentov. Tri aktivity pokrývajú tri rozdielne aspekty priemyselnej revolúcie, ktoré zároveň slúžia aj ako premostovacia prvky k vybraným problémom globálneho vzdelávania.

VEDA A TECHNIKA AKO PREDMET HISTORICKÉHO VÝSKUMU

Dejiny vedy a techniky možno všeobecne vymedziť ako prierezový odbor či subdisciplínu historickej vedy. Skúma vznik a premeny systémov vedeckého myslenia, konštituovanie a vývoj vedných odborov, osobnosti vedy a techniky, ako aj vznik a vývoj technických artefaktov v širších politických, hospodárskych a kultúrnospoločenských rámcoch. Pozornosť historikov si veda a technika začali získavať v 19. storočí a ich obsah a inštitucionalizácia sa stabilizovali v 20. storočí. Historický výskum vedy a techniky prešiel rôznymi fázami, ktorým dominovalo celé spektrum prístupov, odhaľujúce ich komplikovanú povahu a z nej vyplývajúce filozoficko-metodologické problémy¹. Cieľom tejto časti textu však nie je podať ich vyčerpávajúci

1 ŠPELDA, Daniel. *Proměny historiografie vědy*. Praha: Filozofia, 2010; FAJKUS, Břetislav. *Filozofie a metodologie vědy: Vývoj, současnost a perspektivy*. Praha: Academia, 2005.

výpočet v dejinnom slede. Ide o ilustratívnu sondu, resp. náhľad do základných filozoficko-metodologických problémov, ktoré pri úvahách o vede a technike ako predmete historického výskumu nevyhnutne vystávajú.

Východiskovým problémom je samotná definícia. Historici a metodológovia vedy poukazujú na to, že je prakticky nemožné ju naformulovať, čo čiastočne platí aj pre oblasť techniky. Slovníkové definície sú zväčša umelé a nepresné, i keď je potrebné uznať, že majú za cieľ výlučne všeobecné vymedzenie. Vedu charakterizujú napríklad ako: „súbor ľudského poznania danej doby“ (Brugger, 1994:471) či „každé prepracované a všeobecne rozumové poznanie vychádzajúce z pozorovania alebo experimentu“ (Durozoi, Roussel, 1994:313).

Podľa Jozefa Viceníka tkvie problém v tom, že veda má veľa aspektov, že je mnohoúrovňová, polyfunkčná, ale tiež že je to „zložitý, vnútorne diferencovaný, spoločensky podmienený, a najmä historicky sa meniaci systém“ (Vicénik, 2000:78). Podľa J. D. Bernala možno vedu chápať ako inštitúciu, metódu, hromadiacu sa tradíciu vedomostí, ako dôležitého činiteľa pri udržiavaní a vývoji výroby, a taktiež ako jeden z najmocnejších vplyvov, ktorý formuje presvedčenie a postoj k vesmíru a človeku (Bernal, 1960:25). Toto vymedzenie zároveň odhaľuje obsiahlejšie funkcie vedy a jej presahy do širších kontextov, ktoré jej univerzálnu definíciu komplikujú ešte viac. Z tohto dôvodu siahajú metodológovia a čiastočne aj historici po prístupe, ktorým sa viac ako o definovanie snažia vymedziť jej charakteristické znaky a komparáciou ju odlíšiť od „ne-vedy“. To však predstavuje ďalšie úskalie. Vzhľadom na dejiny vedy a techniky je potrebné uviesť, že problém hraníc medzi vedeckým a bežným poznaním komplikuje historická premenlivosť tejto hranice (pokiaľ by takúto hranicu vôbec bolo možné presne stanoviť). Z tohto hľadiska vystávajú také problémy, ako napr. vzťah mýtu a logiky, metafyziky a racionalizovanej vedy, problematika kontextu objavu, analýza vlastného vývoja metodológie a filozofie vedy a iné. Nezanedbateľná je aj problematika pokroku vo vede, ktorá sa týka snahy postihnúť jej vývojové štádiá, sledovať vnútorné a vonkajšie vzťahy, ako aj ich vzájomnú kontinuitu (či diskontinuitu) a pod.

Vedou, technikou a ich „historicitou“ sa najmä filozofi dôslednejšie zaoberali približne od obdobia renesancie. Avšak o systematickom výskume historikmi možno – predovšetkým v západnom prostredí – hovoriť až v súvislosti s vplyvom pozitivizmu od polovice 19. storočia a od vzniku profesionálne inštitucionalizovanej historickej vedy (Iggers, 2002:28). Z hľadiska jej výskumnej konceptualizácie sa na vedu nazeralo ako na systém, ktorý kontinuálne a plynuje „kumuluje poznatky do neustále narastajúcej zásoby, na ktorej stojí vedecké poznanie“ (Kuhn, 2008:15). V pozitivistickom vnímaní išlo o poznanie očistené od metafyzických špekulácií (mýtov a poverí), zložené z merateľných a definovateľných faktov, usporiadaných podľa určitých zákonitostí. História vedy sa tak stala subdisciplínou, ktorá tieto prírastky a problémy vyvolané kumulovaním zaznamenávala a historici vedy fungovali ako „kronikári tohto procesu“ (Kuhn, 2008:16). Pozitivistický prístup historikov k vede sa však z viacerých dôvodov prejavil ako problematický aj napriek faktu, že čiastočne stále pretrváva. Zjednodušene možno povedať, že otázky typu „kto“, „čo“, „kedy“ a „kde“ už nepostačujú. Bolo potrebné začať sa pýtať „inak“ a postihovať viac kontext sledovaných problematik. Pozitivistický, kumulatívny prístup odráža základný, ontologický výskum, v rámci ktorého sú dejiny vedy a techniky spracované

ako lineárny záznam údajov dokumentujúci vývoj na vytýčenej časovej osi. Napriek faktu, že v rámci aktuálnych trendov uplatňovaných v historickej vede je tento prístup nedostačujúci, treba uznať jeho význam ako východiskovej databázy relevantných údajov (Janoušek, 2002:77). Ústredným motívom odpútania sa od ontologického modelu skúmania je fakt, že veda a technika sú súčasťou spoločenskej reality. Na tomto základe je potrebné deduktívne použiť výsledky základného výskumu ako „nástroj“ na uchopenie a zdôvodnenie širších súvislostí a vzťahov (napr. na hospodárskej či kultúrno-spoločenskej úrovni). Tento prístup je možné uplatniť aj induktívne, a to v kontexte zdôvodnenia a interpretácie výsledkov základného výskumu. Posunom od dokumentácie k interpretácii sa vytvára plastickejší historický obraz a zároveň sa veda a technika posúvajú bližšie k hospodárskym a sociálnym dejinám, kultúrnej histórii, k dejinám každodennosti či spotreby. Tým sa ich výskum realizuje v kontexte mnohotvárných, historicky sa meniacich vzťahov, súvislostí a interakcií existujúcich v ľudskej spoločnosti, čo sa dá aplikovať aj v oblasti globálneho vzdelávania. Navyše v konfrontácii medzi internalizmom a externalizmom² zasahuje tento prístup jednoznačne v prospech externalizmu. Na tomto mieste však treba upozorniť na riziko neschopnosti vymedziť samotné dejiny vedy a techniky a ich miesto na poli historickej vedy. Fúzie s príbuznými subdisciplínami môžu totiž v extrémnom prípade viesť k strate ich opodstatnenia či k ich „rozplynutiu“ v spomínaných rámcoch.

Ďalší dôvod, prečo je kumulativistický model vývoja vedy problematický, sa dotýka viac filozoficko-metodologickej úrovne. Kvôli členitosti problému bude pre potreby tohto textu naznačený len v hrubých obrysoch. Cieľom pozitivizmu bolo systematicky a neustále zhromažďovať fakty a „čistiť“ vedecké poznanie od mýtov a povier, teda od zložiek, ktoré boli vyhodnotené ako nevedecké. T. S. Kuhn však trefne upozornil na to, že zložky označené ako „nevedecké“ vystupovali v určitých historických obdobiach ako presný opak. Predostiera myšlienku, že pokiaľ ich v určitej dobe vnímali ako vedecké, vznikli na základe určitých metód (resp. v súlade s uceleným spôsobom dobového nazerania na svet) a mohli sa udržať na základe rovnakých dôvodov, ktoré sa aj v súčasnosti označujú ako cesta k vedeckému poznaniu. Fakt, že „staré teórie nie sú nevedecké len preto, že boli odložené bokom“ (Kuhn, 2008:16) tak poskytuje dobrý základ na pochybnosti o kumulatívnom vývoji vedy. Na tomto základe kladie Břetislav Fajkus provokatívne otázky, či koncepcia vedy ako procesu postupného prechodu od prvotných etáp ľudskej reflexie sveta k súčasnosti nie je fikciou, snažiacou sa o zdôvodnenie súčasného stavu predovšetkým euro-amerikej civilizácie, alebo či jednotlivé vývojové štádiá vedy nie sú navzájom izolované a nezávislé od predošlého štádia a zároveň bez vplyvu na štádium budúce (Fajkus, 2005:23).

2 Internalizmus je koncept, ktorý zdôrazňuje autonómny charakter vedy a za hlavnú hybnú silu jej rozvoja považuje vnútorné, uzavreté faktory a kognitívne, empirické a racionálne procesy, ktoré sa odvíjajú nezávisle od vonkajších vplyvov, ako sú napr. politická, hospodárska či kultúrnospoločenská situácia. Snaží sa tak o interpretáciu „čistej“ vedy, čo sa podľa stúpenčov externalizmu (napr. ako Karl Raimund Popper, Thomas Samuel Kuhn, či Paul Feyrabend) nevyhnutne javí ako ilúzia. Vo svetle externalizmu majú práve vonkajšie činitele na vývoj vedy určujúci vplyv. Odsúdiť však interné faktory ako zanedbateľné je neadekvátne.

Pozitivismus vytvoril klasifikáciu vedných disciplín, vo svetle ktorej vystupuje na povrch otázka, či vôbec možno hovoriť o vede v zmysle homogénneho systému, či jednotlivé vedné disciplíny nevystupujú ako nezávislé, izolované bunky s vlastným vývojom a históriou, čo by znamenalo minimálne to, že jednotlivé disciplíny si vyžadujú samostatné definície (Fajkus, 2005:25). Tak sa do popredia dostáva krajne antikumulatívna a diskontinuálna predstava o historickom vývoji vedy. Ako však zdôvodníme porovnávanie s minulými štádiami, odvolávanie sa na staršie teórie či ich relativizovanie a vyvracanie? Kde sú „hraničné body“ medzi týmito štádiami? Sú to „vedecké revolúcie“? (Kuhn, 2008). Alebo je vedecká revolúcia nepretržitá?³ Je možné takéto body vôbec vytýčiť? Je periodizácia dejín vedy vôbec možná? Sú vytýčené a všeobecne prijímané periodické štádiá vedy len „akademické škatuľky“? Existuje vo vede pokrok? Všetky uvedené otázky predstavujú súbory ďalších problémov, ktorými sa historici a filozofi zaoberajú, no zároveň sú potvrdením problematickej povahy a vnútornej štruktúry vedy ako predmetu historického výskumu.

Uvedené problémy sa čiastočne dotýkajú aj vymedzenia a historického rámcovania techniky. Význam a interpretácia pojmu „technika“ sa v dejinnom slede menili. Pôvodný význam odvodený od gréckeho „techné“ (umenie, remeslo) a „logos“ (náuka, zákon, myšlienkový obsah) vyjadroval schopnosť alebo zručnosť vytvárať zmyslovo uchopiteľné predmety slúžiace rôznym potrebám a účelom. Táto zručnosť sa zároveň chápala v protiklade k súčasnému chápaniu umenia. Išlo o „zhmotnenie idey“ určitého predmetu, teda o schopnosť „mať techné“. Toto chápanie pretrvalo aj v období stredoveku (Jančura, 2015:10). Súbežne s nástupom racionalizovanej predstavy o vede v novoveku a s rozvojom technického pokroku počas prvej a druhej fázy priemyselnej revolúcie sa zároveň kryštalizovalo aj pluralitné vnímanie techniky na viacerých úrovniach. Tie sa prejavujú hlavne prostredníctvom vzťahov technika – veda, technika – spoločnosť, technika – človek.

Z hľadiska vzťahu technika – veda je potrebné vziať na vedomie genézu techniky, ktorá vychádzala spočiatku z materiálnej základne a následne čím ďalej tým viac z aplikácie poznatkov prírodných vied (Janoušek, 2002:49). Na tomto základe možno techniku chápať ako univerzum, ktoré sa rozvíja „po boku“ vedeckého poznania (otázne je, či priamoúmerne a paralelne). Tiež je to spôsob, ako sa dopracovať k poznatkom, súbor technicky zameraných vied a v neposlednom rade sú to hmotné technické artefakty ako výsledky činnosti. Na úrovni vzťahu techniky k spoločnosti ju treba chápať ako pevnú zložku ľudskej kultúry, a to ako jej produkt a zároveň aj jej determinant. Z hľadiska vzťahu technika – človek ju možno vnímať ako činnosť alebo postupy, ktorými človek rieši bežné situácie každodenného života, ale aj úkony spojené s jeho prácou. Tu však treba upozorniť, že vzťahy medzi technikou, spoločnosťou a jednotlivcami sú zároveň výsledkom procesu, resp. prechodu od nástroja k prístroju a stroju. Ten dané vzťahy sprostredkuje a zároveň ich determinuje. Osobitne vystupuje tiež širšia a hlbšia rovina týchto vzťahov, a to na etickej, axiologickej či teleologickej úrovni. Odráža napr. pôvod a podmienky existencie techniky v ľudskej prirodzenosti, jej dispozície, význam

3 FEYRABEND, Paul, K. *Rozprava proti metodě*. Praha: Aurora, 2001.

a potreby. Taktiež je to reflexia mnohotvárneho spätného pôsobenia techniky na človeka a ľudský život ako na celospoločenskej, tak aj na individuálnej úrovni (Tomašovičová, 2004).

MIESTO DEJÍN VEDY A TECHNIKY V GLOBÁLNO M VZDELÁVANÍ

Pojem „globalizácia“ vyjadruje proces postupného politického, ekonomického a informačného prepájania zemegule v období po druhej svetovej vojne. Zároveň je to forma vnímania sveta ako otvoreného priestoru či jednotného celku, fungujúceho na báze politických vzťahov, ekonomického rozvoja a informačných, resp. mediálnych obsahov (Mistrík, 2014:7-8). Na tomto základe možno v globalizácii vidieť určitú „kozmpopolizáciu“ sveta, ale na určitých úrovniach tiež snahu o unifikáciu či uniformovanosť. Za týmto procesom sa však skrýva celý rad problémov, ktoré súvisia hlavne s kultúrnymi, politickými, či hospodársko-ekonomickými rozdielmi a špecifikami nielen jednotlivých krajín, ale aj jednotlivých regiónov. Takto globalizácia „prináša množstvo očakávaných aj neočakávaných, želaných aj neželateľných dôsledkov – tzv. globálnych problémov“ (Mistrík, 2014:8).

Je však potrebné si uvedomiť, že v tomto procese veda a technika a ich dynamická modernizácia zohrali (a zohrávajú) na rôznych úrovniach jednu z kľúčových úloh. Výsledkom tohto procesu je svet, resp. kultúra, ktorú veda a technika doslova definujú. Veda a technika je kultúrny determinant, no zároveň aj jej produkt (Tomašovičová, 2004:582). Ovplyvňuje komunikáciu, pohyb v priestore, rámcuje sociálno-ekonomické správanie, status, zdravie či komplexnú kvalitu života celých spoločenských skupín. Okrem toho diktuje normy vkusu, životný štýl, v extrémnych prípadoch rozhoduje o charaktere a výsledkoch vojenských konfliktov a v ekologickom kontexte sa aktívne podieľa na fyzickej budúcnosti planéty. V súvislosti s globálnym vzdelávaním, vymedzením globálnych problémov a nastolením ich možných riešení môžu veda a technika týmto snahám napomôcť. Vo viacerých prípadoch však tieto problémy paradoxne spôsobujú alebo prehlbujú. Kľúčovou otázkou pre túto časť textu však je, do akej hĺbky možno vysledovať historické korene a akcelerátory týchto javov?

Vo všeobecnosti sa globalizačné tendencie kladú do súvisu s obdobím po druhej svetovej vojne, ktoré je príznačné aj dynamickým vedecko-technickým pokrokom na viacerých úrovniach. Avšak v západnej civilizácii mali vedecko-technické poznatky a ich aplikácia do praxe vplyv na život a predstavu o „globálnom“ svete už v hlbokom predindustriálnom období. V súvislosti s globalizáciou, globálnymi problémami a súčasnou exaktnou predstavou o geografickej stránke sveta možno, samozrejme, namietat. Z historického hľadiska však rozhoduje dobová optika, samotná predstava o svete a jej formovanie. Stručne spomeňme také „globalizačné“ prostriedky, ako napr. písmo, schopnosť spracovať kovy či formálnu logiku používanú už v klasickom období antického Grécka. Výrazné prekonanie „regionálneho“ rámca týchto poznatkov však možno badať až s mocenskou expanziou Alexandra Macedónskeho a ešte výraznejšie so vzostupom Rímskej ríše. Z hľadiska jej štruktúry, mocensko-teritoriálnej expanzie, aplikácie mocenského a právneho aparátu, ale aj transferu kultúrnych rámcov do obsade-

ných území ju možno pokojne považovať za určitý „globalizačný model“. Táto pomerne rýchla a dynamická expanzia by však nebola možná bez efektívneho a krajne pragmatického zavádzania vedecko-technických poznatkov do praxe (napr. na úrovni dopravnej infraštruktúry, vojenskej techniky, architektúry, urbanizmu a pod.) (McClallan, Dorn, 2006:88-93). K vytváraniu súčasnej predstavy o globálnom priestore majú však bližšie napr. mocenská expanzia islamu, križiacke výpravy, zdokonalenie kníhtlače či séria zámorských objavov, ktorá by nebola možná bez technického pokroku, plavidiel, navigačných technológií a vedeckých poznatkov z astronómie. Zámorské objavy nanovo definovali predstavu o svete nastolenú teologickými doktrínami v stredoveku. Stali sa aj osobitným predpokladom expanzie európskych mocností do zámoria a následného kolonializmu, spájajúceho v sebe nielen politické, ale aj hospodársko-ekonomické presadzovanie záujmov, kultúrne strety, transfery a komunikáciu⁴. Je však potrebné uviesť, že v tomto historickom rámci sa pohybuje v spektre pomerne oklieštených informačných tokov, ktorých nosnými médiami boli migračné procesy či korešpondencia.

Výrazným akcelerátorom politického, hospodársko-ekonomického a kultúrno-spoľenského diania smerujúceho k vytváraniu „globálneho“ priestoru boli však dve (resp. tri) fázy priemyselnej revolúcie. V najširšom zmysle ju možno chápať ako prechod od dovtedy tradičných foriem poľnohospodárstva a starších manufaktúr k továrenskej veľkovýrobe. Oveľa dôležitejšie však je, že nejde len o historickú epizódu. Je to jeden z najdôležitejších historických vývojových procesov vo vzťahu k formovaniu modernej civilizácie a nemožno ju redukovať iba na technickú oblasť. Industrializácia ako najvýraznejší znak priemyselnej revolúcie bola jednou z najzásadnejších hybných síl v histórii 19. a 20. storočia a jej dôsledky intenzívne formujú aj súčasnosť. Aj najstaršie priemyselné spoločnosti sa stále zaoberajú jej dosahom napr. na životné prostredie či rovinu sociálnych vzťahov. Podľa viacerých autorov vykazujú aj mladšie priemyselné mocnosti (ako napr. súčasná Čína) do istej miery totožné vývojové prvky pôvodného procesu, avšak rozširujú jeho spektrum aj novými smermi (Stearns, 2013:1-2). Z hľadiska časovo-teritoriálneho vývoja priemyselnej revolúcie sa vo všeobecnosti rozlišujú tri periodické fázy a tri geografické vlny. Prvá fáza/vlna sa vymedzuje obdobím 1760 – 1880 a patria do nej Veľká Británia, štáty západnej Európy a USA. Druhá fáza/vlna je vymedzená rokmi 1880 – 1950, pričom hovoríme o nástupe v Rusku, Japonsku, východnej a južnej Európe a v Kanade. Tretia fáza vymedzená obdobím 1950 – 2000 zahŕňa územia Turecka, Indie, štátov Latinskej Ameriky a Číny (Stearns, 2013:2). Z hľadiska technických znakov sa rozlišujú dve základné fázy. Do prvej fázy patria textilné stroje, parný pohon, nástup parnej dopravy a telegraf. Druhú fázu reprezentuje elektrický pohon, chemický priemysel, elektrotechnika, nástup motorovej dopravy, elektrifikácia, telefonizácia a bezdrôtová telegrafia. Mimo rámca tohto vymedzenia možno doplniť aj významné technické znaky tretej fázy, a to predovšetkým nástup masových komunikačných médií ako rozhlasu a televízie ako aj elektronických informačných technológií.

4 COASTWORTH, John a kol. *Global Connections. Politics, Exchange, and Social Life in World History. Volume II: since 1500*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

Ohniskom priemyselnej revolúcie bola Veľká Británia, ktorá mala niekoľko základných predpokladov: napr. relatívnu geografickú izolovanosť, vysokú úroveň hospodárstva a stabilnú politicko-mocenskú pozíciu. Jej priemyselná rozvinutosť mala nevyhnutný vplyv na ďalšie geografické šírenie industrializácie. Podľa viacerých autorov krajiny, ktoré ako prvé „napodobnili“, resp. nasledovali príklad Veľkej Británie, tak urobili z viacerých dôvodov, nie len preto, že vykazovali podobné vlastnosti. Prisudzovať to možno aj geografickej blízkosti, ale tiež snahe mobilizovať priemysel na ochranu vlastných odbytísk pred rozpínajúcim sa britským exportom. Šírenie priemyselnej revolúcie tak nadobudlo výrazný hospodársko-ekonomický charakter (Weightman, 2007). Uvedené procesy sa však netýkali výlučne „západného sveta“, ale sú pozorovateľné aj vo Východných a južných krajinách, hoci, ako bolo vyššie uvedené, s miernym časovým odstupom. Hnacím motorom bol napr. v prípade Afriky, či Indie kolonializmus a v rámci neho ekonomické a mocenské motívy. Ako indikátor možno uviesť napr. činnosť Východoindickej obchodnej spoločnosti, či rozvoj dopravnej, spravidla železničnej infraštruktúry v súlade s vyššie spomenutými kľúčovými motívami⁵. Osobitným faktorom je tiež vnútorná motivácia na politicko-hospodárskej úrovni, ako napr. v prípade Ruska, Japonska či Číny (Pacey, 1991:150-167).

Industrializácia, hoci bola východiskom, nebola jediným charakteristickým znakom nástupu priemyselnej revolúcie. Pod vplyvom industrializácie a technického pokroku možno badať dynamický rozvoj urbanizmu, dopravnej infraštruktúry, kreovanie moderného ekonomického prostredia, a tiež zrýchľovanie informačného toku vďaka nástupu moderných komunikačných prostriedkov, napr. telegrafu či telefónu a masových médií ako periodickej tlače a neskôr rozhlasu. Všetky uvedené procesy mali markantný dopad aj na všeobecné sociálne dianie. Vedu, techniku a ich praktické aplikovanie v kontexte industrializácie možno prvoplánovo prijať ako určitý „generátor“ pokroku či blahobytu⁶.

Okrem dopadov na životné prostredie ale čoraz vypuklejšie vystupovali do popredia sociálne otázky a problémy, ktoré túto predstavu relativizovali⁷. Ich citlivým indikátorom sa stal predovšetkým život v prostredí priemyselných miest, kde demografický boom zrodil nové sociálne triedy, ako napr. továrenských robotníkov či strednú vrstvu. Tie viedli úplne nový spôsob života, ktorý ovplyvnilo napríklad odlišné vnímanie pracovného a voľného času⁸. Nemenej dôležitým faktorom boli v prípade robotníkov často nevyhovujúce pracovné podmienky, nedostatočná sociálna a zdravotná starostlivosť, a tiež nízka kvalita bývania v periférnych obytných štvrtiach. V dôsledku slabého hygienického zázemia a šíriacich sa sociálno-patologických javov sa rýchlo stávali ohniskami rôznych nákaz či jednoducho getami. Mestá sa menili na

5 Porzi napr. prácu: WOLMAR, Christian. *Railways and The Raj: How the Age of Steam Transformed India*. London: Atlantic Books, 2017.

6 DESSAUER, Friedrich. *Filozofia techniky*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 1947.

7 JÜNGER, G. Friedrich. *Perfektnosť techniky*. Praha: Academia, 2012.

8 HLAVAČKA, Milan. Fenomén času v zrychlené době. In: Dagmar BLÜMLOVÁ a Jana RAUCHOVÁ. *Čas rychlých kol a křídel, aneb Mezi Laurinem a Kašparem: Kapitoly z kulturních dějin přelomu 19. a 20. století*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2008, s. 7-19. ISBN 978-80-7394-068-3.

„špinavé industriálne pevnosti“ (Marcelli, 2011:116). Jednotlivec splýval s anonymnou masou a čoraz viac prepadal pocitu odcudzenia⁹. Čiastočnou a nie úplne účinnou reakciou na tento stav bol vznik rôznych odborových organizácií, záujmových spolkov, sociálno-filozofických a politických hnutí, ako napr. luddizmu, chartizmu, socializmu, či postupná úprava legislatívy v oblasti regulácie detskej a ženskej práce, úprav pracovného času a pod. Naopak, stredná vrstva sa vďaka svojim relatívne vysokým príjmom, ale aj vďaka rozvoju distribučných systémov a sériovej veľkovýroby rôznych produktov stala jedným z hnacích motorov konzumného spôsobu života, ktorý kulminuje v súčasnosti. Je potrebné znova zdôrazniť, že šírenie priemyselnej revolúcie nebol plynulý ani rovnomerný proces. Možno spomenúť napr. Uhorsko, kde sa obe fázy priemyselnej revolúcie spolu s ich technickými znakmi vzájomne prekrývali približne od druhej polovice 19. storočia (Hallon, 2013).

V kontexte prístupov globálneho vzdelávania je však podstatné, že jednotlivé znaky nástupu priemyselnej revolúcie sa z geografického hľadiska, ale tiež v závislosti od rôznych lokálnych či regionálnych hospodársko-ekonomických a kultúrnych špecifik prejavovali v časovom slede viac či menej schematicky. V niektorých prípadoch ich odráža ešte aj súčasnosť. Možno povedať, že priemyselná revolúcia a jej vedecko-technická báza akcelerovali aj sociálne, environmentálne a politické problémy na globálnej úrovni. Poznanie dejín vedy a techniky teda adekvátne dopĺňa spektrum disciplín súvisiacich s uplatnením a praktickou aplikáciou globálneho vzdelávania.

AKTIVITY A AKTIVIZAČNÉ METÓDY VÝUČBY

Téma: Priemyselná revolúcia: technický, hospodársky a kultúrno-spoločenský fenomén

Aktivita 1: Brainstorming; pojmová mapa

Cieľ: Pochopenie mnohovekčnosti a presahov fenoménu priemyselnej revolúcie

Pomôcky: tabuľa, fixky

Počet študentov: seminárna skupina 15 – 20 SŠ, prípadne VŠ študentov

Čas: 45 minút

Postup: Na základe východiskových chronologicko-geografických údajov a vymedzení PR poskytnutých na prednáške budú študenti reagovať na otázky – vyvodzovať a na tabuľu písať kľúčové pojmy.

- Čo vo vás evokuje pojem „priemyselná revolúcia“?
- Aké presahy môžeme v spojitosti s priemyselnou revolúciou vysledovať?
- Aké podľa vás pozitívne dopady sa s ňou spájajú?

⁹ Reagovali na to aj rôzne filozofické smery ako napr. voluntarizmus (S. Kirkegaard, A. Schopenhauer, F. Nietzsche) a nové vedné disciplíny ako sociológia (A. Comte, E. Durkheim) alebo psychológia (W. Wundt, S. Freud).

- Aké podľa vás negatívne dopady sa s ňou spájajú?
- Sú uvedené postrehy geograficky prenosné?
- Ak sú, tak sa môžu vami definované vplyvy priemyselnej revolúcie prejavovať v odlišných prostrediach šablónovite?
- Akú úlohu zohral pri transkontinentálnych prenosoch priemyselnej revolúcie kolonializmus?
- Boli rozdiely v podmienkach etablovania sa priemyselnej revolúcie medzi ohniskovými a kolonizovanými krajinami?
- Ak áno, tak aké?

Z uvedených kľúčových pojmov potom zostavia pojmovú mapu, ktorá má názorne ilustrovať nielen to, ako študenti vnímajú fenomén priemyselnej revolúcie, ale aj aké sú jej globálne dopady a možné presahy do oblastí, ktoré na prvý pohľad s industrializáciou nesúvisia.

Aktivita 2: Komparatívna mikroanalýza

Cieľ: Analyzovať šírenie znakov priemyselnej revolúcie vo vybraných mestách Veľkej Británie, Afriky a Indie na prelome 19. a 20. storočia. Pochopiť geograficky prenosné modely, politicko-ekonomické a kultúrne transfery a porovnávaním vysledovať vzťah medzi globálnym a lokálnym.

Pomôcky: literatúra, historicko-geografický atlas, fotografie, dobové periodiká, dobové pohľadnice

Počet študentov: seminárna skupina 15 – 20 VŠ študentov

Čas: 45 minút

Postup: Vzhľadom na náročnosť aktivity sa študenti v časovom predstihu rozdelia do 4 – 5-členných skupín. Následne si skupiny vyberú mestá podľa stanovených kritérií, ako sú napr. veľkosť, hospodársky, priemyselný význam a pod. V rámci prípravy bude nasledovať heuristika materiálu. Sledovanými znakmi sú: industrializácia, demografický rast, urbanizácia, rozvoj dopravnej infraštruktúry, služieb a kultúrny život v meste. Dosiahnuté poznatky porovnajú s nadobudnutým všeobecným rámcom dát poskytnutých na prednáškach. Jadrom seminára bude prezentácia výsledkov a následná diskusia o možnostiach, limitoch a reálnych prejavoch politicko-ekonomických a kultúrnych transferov v čase a priestore.

Aktivita 3: Multiperspektívna rolová hra: riadený rozhovor medzi fabrikantom a robotníkom z prelomu 19. a 20. storočia

Cieľ: Pomocou multiperspektívneho prístupu pochopiť ekonomicko-sociálne zázemie a problémy očami príslušníkov novo vzniknutých spoločenských vrstiev v sledovanom období.

Počet študentov: seminárna skupina 15 – 20 SŠ, prípadne VŠ študentov

Čas: 45 minút

Postup: Traja študenti si rozdelia roly fabrikanta, robotníka a výskumníka, ktorý im bude klásť pripravené otázky. Ostatní študenti budú predstavovať plénum, ktoré môže do rozhovoru vstúpiť a klásť dodatočné otázky či vnášať postrehy do ďalšej diskusie. Podkladový materiál opisujúci podmienky, v ktorých v danom období postavy žili, si vyučujúci môže pripraviť vopred a dať ich študentom na hodine, alebo požiadať študentov, aby si tieto informácie vyhľadali sami pred hodinou.

Otázky pre postavy:

Fabrikantovi:

- Prečo ste sa rozhodli podnikáť v oblasti továrenskej veľkovýroby?
- Čo vyrábate a prečo má váš tovar odbyt?
- Ako je vybavená vaša továreň a akým spôsobom distribujete výrobky?
- Koľko máte zamestnancov a aká je vaša zamestnanecká politika (napr. vyplácaná mzda, pracovný čas, sociálne, zdravotné zabezpečenie, využívanie ženskej a detskej práce)?
- Ako využívate svoj voľný čas (ak nejaký máte)?

Robotníkovi:

- Prečo ste sa rozhodli žiť v meste?
- Prečo práve práca vo fabrike?
- Aký je váš pracovný čas a čistý zárobok?
- Ako by ste zhodnotili kvalitu vášho bývania?
- Čo robíte vo voľnom čase (ak nejaký máte)?

.....

Literatúra

1. BERNAL, John Desmond, 1960. *Věda v dějinách*. Praha: SNPL, 509 s.
2. BRUGGER, Walter, 1994. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 640 s. ISBN 80-206-0409-X.
3. COATSWORTH, John a kol., 2015. *Global Connections. Politics, Exchange, and Social Life in World History. Volume II: since 1500*. Cambridge: Cambridge University Press, 548 s. ISBN 978-0-521-14519-0.
4. DESSAUER, Friedrich, 1947. *Filozofia techniky*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 182 s.
5. DUROZOI, Gérard a André ROUSSEL, 1994. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition, 353 s. ISBN: 80-85764-07-5.
6. FAJKUS, Břetislav, 2005. *Filosofie a metodologie vědy, vývoj, současnost a perspektivy*. Praha: Academia, 340 s. ISBN 80-200-1304-0.
7. HALLON, Ľudovít, 2003. Význam industrializačnej politiky Uhorska pre technický vývoj na Slovensku v období druhej priemyselnej revolúcie 1867 – 1918. In: *Historické štúdie*, roč. 47, Bratislava: Historický ústav SAV. Dostupné online: http://forumhistoriae.sk/documents/630541/662349/10_hallon.pdf.
8. HLAVAČKA, Milan, 2008. Fenomén času v zrychlené době. In: Dagmar BLÜMLOVÁ a Jana RAUCHOVÁ. *Čas rychlých kol a křídel, aneb Mezi Laurinem a Kašparem: Kapitoly z kulturních dějin přelomu 19. a 20. století*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 7-19. ISBN 978-80-7394-068-3.
9. IGGERS, Georg, 2002. *Dějepisectví ve 20. století*. Praha: NLN, 177 s. ISBN 80-7106-504-8.
10. JANČURA, Mikuláš, 2015. *Náhľad do všeobecných dejín vedy a techniky pre študentov histórie*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Filozofická fakulta, 200 s. ISBN 978-80-8152-263-5.
11. JANOUSEK, Ivo, 2002. *Věda, technika, kultura*. Praha: Národní technické muzeum, 286 s. ISBN 80-7037-108-0.
12. JÜNGER, Georg Friedrich, 2012. *Perfektnost techniky*. Praha: Academia, 334 s. ISBN 978-80-200-2095-6.
13. KUHN, Thomas Samuel, 2008. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: OIKOYMENH, 206 s. ISBN 80-86005-54-2.
14. MARCELLI, Miroslav, 2011. *Mesto vo filozofii*. Bratislava: Kalligram, 188 s. ISBN 978-80-8101-400-0.
15. McCLELLAN, James a Harold DORN, 2006. *Science and technology in world history*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 478 s. ISBN 0-8018-8359-8.
16. MISTRÍK, Erich, 2014. Zmysel a možnosti rozvojového vzdelávania. In: *Rozvojové vzdelávanie. Témy a metódy*. Bratislava: Nadácia Pontis, 210 s. ISBN 978-80-971310-2-9.
17. PACEY, Arnold. *Technology in World Civilization*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1991, 238 s., ISBN 978-0-262-660-72-3.
18. STEARNS, Peter, 2014. *The industrial revolution in world history*. Colorado: Westview Press, 318 s. ISBN 978-0-8133-4729-5.

19. ŠPELDA, Daniel, 2010. *Proměny historiografie vědy*, Praha: Filozofia, 346 s. ISBN 978-80-7007-310-0.
20. TOMAŠOVIČOVÁ, Jana, 2004. Človek vo veku techniky. In: *Filozofia*, roč. 59, č. 8, s. 580-587. ISSN 0046-385X.
21. VICENÍK, Jozef, 2000. Úvod do problematiky metodológie vied (I). Veda a jej základné znaky. In: *Organon F*, Bratislava: Filozofický ústav SAV, roč. 7, č. 1, s. 78-89. ISSN 1335-0668.
22. WEIGHTMAN, Gavin, 2007. *The industrial revolutionaries, the making of the modern world, 1776 – 1914*. New York: Grove Press, 422 s. ISBN 978-0-8021-4484-3.
23. WOLMAR, Christian. *Railways and The Raj: How the Age of Steam Transformed India*. London: Atlantic Books, 2017, 384 s. ISBN 9780857890641.

O autorovi

Mgr. Mikuláš Jančura, PhD.

Pôsobí ako odborný asistent na Katedre histórie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. V rámci vedecko-výskumnej činnosti sa venuje dejinám motorizmu a dopravy v medzivojnovom Československu v rôznych kontextoch. Vo svojej pedagogickej činnosti sa venuje dejinám vedy a techniky, dejinám európskeho umenia, motorizmu a dejinám filozofie.

DEJINY MODERNEJ DOPRAVY CEZ OPTIKU GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA: NÁHLAD DO PROBLEMATIKY

Mikuláš Jančura

Anotácia

V predkladanom texte sa pod pojmom „moderná doprava“ chápe rozvoj dopravnej infraštruktúry, jej foriem a technického zabezpečenia od polovice 19. po začiatok 20. storočia. V týchto súvislostiach možno dopravu vnímať ako organickú súčasť prvej a druhej fázy priemyselnej revolúcie, jej vlastný kľúčový atribút a charakteristický znak, no zároveň tiež ako nástroj či nosné médium šírenia jej jednotlivých znakov a obsahov. Priemyselná revolúcia, jej znaky a osobitne nástup modernej dopravy a jej jednotlivých segmentov sa tak stali výrazným akceleračným faktorom globalizačných tendencií vo viacerých rovinách, ktoré v súčasnosti chápeme pod súhrnným pojmom „globalizácia“. Text si kladie za cieľ načrtnúť kontext modernizácie kľúčových dopravných segmentov v sledovanom období, pomenovať ťažiskové hospodárske a kultúrnospoločenské aspekty a vplyvy ich rozvoja v súvislosti so šírením prvej a druhej fázy

priemyselnej revolúcie a na týchto príkladoch poukázať na možnosti aplikácie prístupov globálneho vzdelávania na danú tému.

Kľúčové slová: doprava, železnica, lodná doprava, motorizmus, priemyselná revolúcia, hospodárstvo, kultúra, spoločnosť, čas, priestor, globálny priestor, globálne vzdelávanie

ÚVOD

Doprava ako prostriedok rôznych druhov priestorových mobilit je v ľudskej histórii prítomná od najstarších období. S nástupom priemyselnej revolúcie však nadobudla systematizovaný a organizovaný charakter, ktorý v kontexte modernizácie definovali také atribúty ako rýchlosť, efektivita, unifikácia, ukotvenie v zložitých finančných štruktúrach a v neposlednom rade mechanizácia. Na tomto základe možno o „modernej doprave“ hovoriť ako o mnoho-
vrstevnom systéme hospodárskych, sociálnych a kultúrnych štruktúr, ktorý sa v sledovanom období profiloval ako hnací motor, resp. výrazný akcelerátor „vytvárania“ globálneho priestoru a jeho vnímania. Cieľom predkladaného textu je na tomto základe načrtnúť kontext modernizácie kľúčových dopravných segmentov v sledovanom období, pomenovať ťažiskové hospodárske a kultúrnospoločenské aspekty a vplyvy ich rozvoja v súvislosti so šírením prvej a druhej fázy priemyselnej revolúcie a na týchto príkladoch poukázať na možnosti aplikácie prístupov globálneho vzdelávania na danú tému. Text je rozčlenený do štyroch tematických častí. Prvá predstavuje všeobecnejší kontextuálny pohľad na modernizáciu dopravy so zameraním na ťažiskové dopravné segmenty, ako sú lodná a železničná doprava, s čiastočným uvedením motorizmu a elektrifikovanej mestskej hromadnej dopravy. Ďalšia časť približuje vnútorný charakter modernizácie v lodnej a železničnej doprave, pričom tento prehľad slúži ako výskumný príklad na pochopenie a uchopenie konceptuálnych tvrdení. Súčasťou je metodická časť, ktorá približuje tri pedagogické aktivity so zameraním na pochopenie globálnych aspektov dejín dopravy v sledovanom období na úrovni stredoškolskej prípadne vysokoškolskej dejepisnej výučby.

MODERNIZÁCIA DOPRAVY POČAS PRVEJ A DRUHEJ FÁZY PRIEMYSELNEJ REVOLÚCIE: NÁHĽAD DO PROBLEMATIKY V KONTEXTE „VYTVÁRANIA“ GLOBÁLNEHO PRIESTORU A PRÍSTUPOV GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA

Tento text sa nebude príliš obsérne venovať definícii priemyselnej revolúcie, nakoľko sú jej rámcové vymedzenie a charakteristika v súvislosti so súčasným chápaním globalizácie priblížené v predchádzajúcej kapitole tejto publikácie. Je však dôležité zopakovať, že ide o jeden z kľúčových historických procesov vo vzťahu k formovaniu modernej civilizácie a má globálny dosah. Z hľadiska periodických fáz a geografických vln možno taktiež povedať, že išlo o proces,

ktorý nebol priamočiary ani rovnomerný. Závisel od množstva politických, hospodárskych, a tiež kultúrno-spoločenských rozdielov a špecifik, a to ako na úrovni makro-, tak aj mikro-prostredia (kontinent – štát, štát – región, prípadne mesto – vidiek). Je však dôležité dodať, že v závislosti od vyššie uvedených faktorov sa znaky priemyselnej revolúcie v časovom slede prejavovali v rôznych geografických rámcoch viac-menej schematicky. Na tomto základe možno konštatovať, že ide o výrazný akceleračný prostriedok globalizačných tendencií a jeho dosah sa navyše na viacerých úrovniach odráža aj v súčasnosti. Ako príklad môžu slúžiť napr. najstaršie priemyselné spoločnosti, ktoré sa stále zaoberajú jej dosahom napr. v otázkach dopadov na životné prostredie či v rovine sociálnych vzťahov. Podľa viacerých autorov vykazujú však aj mladšie priemyselné mocnosti (ako napr. súčasná Čína), do istej miery totožné vývojové prvky pôvodného procesu, avšak rozširujú jeho spektrum aj novými smermi (Stearns, 2013:1-2).

Organickou súčasťou tohto procesu bola doprava a jej modernizácia. Dopravu možno všeobecne chápať ako výmenu tovarov, osôb či informácií medzi (minimálne) dvoma bodmi. Toto „encyklopedické“ vymedzenie je však príliš ploché a nezohľadňuje množstvo súvisiacich faktorov. Moderná doprava je mnohoúrovňový systém komplexného zabezpečenia jej jednotlivých segmentov, a to ako na technickej úrovni (dopravné prostriedky, infraštruktúra), tak na úrovni ich ukotvenia v legislatívnych a právno-regulačných rámcoch, personálneho zabezpečenia a pod.

Moderná doprava sa rozvíjala a organizovala v kontexte hospodársko-ekonomických potrieb formovania moderného podnikania, dynamicky sa rozvíjajúcej industrializácie a sieťovania dôležitých priemyselných centier, čím sa stala integrálnou súčasťou moderných hospodárstiev. V tejto súvislosti možno o doprave hovoriť tiež ako o činiteľovi, ktorý hospodársky významné lokácie doslova „vytváral“ či transformoval z menej významných. Na tomto mieste možno opäť hovoriť o vzťahu mikro- a makroprostredia. Ako významné príklady môžu slúžiť železnica¹ a cestná infraštruktúra. Dobrým príkladom pre organizáciu dopravy v globálnom meradle je zaoceánska lodná doprava. Atribútmi modernej dopravy sa stali rýchlosť, efektivita, skracovanie prepravných časov, dodržiavanie časových harmonogramov (poriadok), zvyšovanie prepravných kapacít a v neposlednom rade unifikácia. Tie vychádzali z jej dvoch základných charakteristík, ktoré ju zásadne odlišovali od dopravy v minulých historických obdobiach, a to jej ukotvenie vo finančne náročných infraštruktúrach a jej mechanizácia (Hlavačka, 2016:12). Na tomto mieste je z dôvodu plastickejšej predstavy potrebné vrátiť sa k technickým znakom periodických fáz² priemyselnej revolúcie. V jej prvých dvoch fázach možno za kľúčové považovať parný pohon, elektrifikáciu a súčasne nástup spaľovacích motorov. Signifikančný znak

1 Ako výstižné príklady možno uviesť spustenie transkontinentálnej železnice v USA v roku 1869, v menšom meradle napr. Košicko-bohumínsku železnicu odovzdanú v celej dĺžke v roku 1872, či opäť vo väčšom geografickom meradle Transsibírsku magistrálu odovzdanú v roku 1916.

2 Z hľadiska časovo-teritoriálneho vývoja priemyselnej revolúcie sa vo všeobecnosti rozlišujú tri periodické fázy a tri geografické vlny. Prvá fáza/vlna sa vymedzuje obdobím 1760 – 1880 a patria do nej Veľká Británia, štáty západnej Európy a USA. Druhá fáza/vlna je vymedzená rokmi 1880 – 1950, pričom hovoríme o nástupe v Rusku, Japonsku, východnej a južnej Európe a v Kanade. Tretia fáza vymedzená obdobím 1950 – 2000 zahŕňa územia Turecka, Indie, štátov Latinskej Ameriky a Číny (Stearns, 2013:2).

prvej fázy priemyselnej revolúcie, parný stroj, mal z technického hľadiska svoju genézu, ktorá vyvrcholila v polovici 80. rokov 18. storočia v podobe tzv. „double action“ parného stroja, ktorý na trh uviedol konštruktér James Watt. Jeho stroje boli výkonnejšie, efektívnejšie a s nižšou spotrebou paliva, čím sa oproti strojom starších konštrukcií pomerne dynamicky uplatňovali hlavne v priemyselnej sfére. Podľa štatistík ich do roku 1800 bolo v rôznych továrňach v rámci Veľkej Británie nainštalovaných približne 500 a v nasledujúcich obdobiach ich počet rapidne stúpal (McClallan, Dorn, 2006:284). Netrvalo dlho a od ich zavádzania do priemyselnej výroby sa začali hľadať cesty na ich širšie uplatnenie. Išlo predovšetkým o možnosti ich využitia v oblasti lodnej a pozemnej (primárne železničnej) dopravy.

Druhá fáza priemyselnej revolúcie bola charakteristická nástupom nových priemyselných odvetví ako napr. chemického či elektrotechnického. Tieto odvetvia výrazne ovplyvnili aj charakter dopravy a popri parnom pohone sa v jej štruktúrach začali využívať aj elektrifikácia a spaľovacie motory. Elektromotor, aj napriek ambícii konštruktérov využiť ho v individuálnej cestnej doprave³, našiel svoje uplatnenie pri zavádzaní mestskej hromadnej dopravy. Tá sa v záverečných dekádach 19. storočia profilovala ako moderná a nevyhnutná črta stále sa rozrastajúcich veľkomiest⁴. O mestskej hromadnej doprave a jej rozvoji v kontexte hospodárskych a spoločenských potrieb možno hovoriť tiež ako o určitom „mikro-modeli“ rozvoja dopravy v širších geografických meradlách. Spaľovacie motory a samotný motorizmus sa ako dopravný segment začal profilovať v poslednej dekáde 19. storočia, no vo väčšej miere sa rozvíjal až po prvej svetovej vojne, keď sa automobily, motocykle a autobusy pozvoľna stávali bežnou súčasťou dopravných štruktúr a každodenného života. Avšak aj samotný motorizmus bol viac než určitý počet motorových vozidiel evidovaných v dopravnom obeh. Motorizmus vtiahol do centra záujmu otázky infraštruktúry v podobe ciest, zabezpečenia sektora služieb pre motoristov, ako aj nevyhnutnú legislatívu a jeho ukotvenie v právno-regulačnom rámci. Globálnou záležitosťou sa to stalo však až počas prvej a druhej polovice 20. storočia, čo je mimo vytýčeného časového rámca tohto textu. Zo spoločenského hľadiska na seba viazal množstvo symbolov a hodnôt, ktoré odrážali životný štýl a filozofiu moderného človeka 20. storočia, avšak v závislosti od ekonomických možností a potenciálnych zákazníkov.

Vracajúc sa k načrtnutiu kontextov nemožno opomenúť spoločenské hľadisko. Mechanizácia dopravy a jej vyššie spomenuté atribúty mali okrem hospodárskeho významu markantný vplyv aj na rôzne druhy priestorovej mobility a života spoločnosti. V rozličných sociálnych skupinách zahŕňali širokú škálu ekonomických, sociálnych či kultúrnospoločenských

3 Prvé elektromobily sa objavili už na prelome 30. a 40. rokov 19. storočia. Priekopníci elektrotechniky, ako napr. Werner Siemens, Nicola Tesla, Thomas A. Edison či čiastočne aj konštruktér Ferdinand Porsche uviedli do praxe niekoľko konceptov elektromobilov, ktoré mali reálne praktické využitie. No nástup petrochemického priemyslu a etablovanie početných svetových ropných koncernov, ako napr. Standard Oil, spôsobili, že elektrifikovaná individuálna doprava bola utlmená v prospech automobilov a motocyklov so spaľovacími motormi (Jančura, 2015:96).

4 K problematike mestskej hromadnej dopravy v širších geografických, hospodárskych a kultúrnospoločenských súvislostiach pozri napr. monografiu: ZÁVODNÁ, Michaela. *Koleje a mesto*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2016.

potrieb a motivácií, čo v konečnom dôsledku „znamená oveľa viac ako mechanické prekonávanie vzdialeností“ (Hlavačka, 2016:11). Podľa viacerých, prevažne sociologických teórií (napr. prístupov Émila Durckheima), nespočívajú korene týchto potrieb len v ekonomickej, resp. zárobkovej sfére, ako sa na prvý pohľad môže javiť. Podľa nich je potrebné nazrieť hlbšie. V dôsledku početných ekonomických, vedecko-technických a kultúrno-spoločenských zmien v sledovanom období vzrástol dopyt po priestorových mobilitách do dovtedy nevidaných rozmerov. Nastalo ich doslovné uvoľnenie a na tomto základe sa objavila spoločenská potreba „dynamizovať svoju vlastnú súčasnosť“, pričom moderná doprava bola nástrojom a prostriedkom tejto dynamizácie (Hlavačka, 2016:12). Čo ale zo spoločenského hľadiska znamená priestorová mobilita? Aké konkrétne motivácie za ňou tkvejú? A v neposlednom rade, ako ju môžeme posudzovať v kontexte aktuálneho vnímania globálneho priestoru či jeho pomyselného „vytvárania“ v minulosti?

Samotnú priestorovú mobilitu možno zjednodušene chápať ako cestovanie. Pojem „cestovanie“ je však príliš široký a mnohovýrobný, preto je potrebné rozčleniť ho v kontexte potrieb a motivácií, a to na cestovanie striktné zviazané s účelom cesty a cestovanie pre zábavu. Ide však o mierne zjednodušený model, pretože z historického hľadiska možno rozčleniť opäť viacero periodických fáz, resp. typológií rozvoja priestorových mobilit. Podľa Milana Hlavačku bolo v danom období účelové cestovanie primárne zviazané s pracovno-ekonomickými, ale tiež politicko-mocenskými, obchodnými či náboženskými motiváciami. „Faktor zábavy“ vystupuje do popredia v súvislosti s rozvojom turizmu, ktorý bol podnietený na jednej strane vznikom tzv. „sociálneho času“ a jeho rozštiepením na pracovný a voľný (Hlavačka, 2008:14-18), ale tiež v súvislosti s potrebou spoznávať cudzie kultúry, krajiny a mentality. V neposlednom rade tiež s možnosťami realizovať tieto potreby, ktoré sa bezprostredne viažu na technickú modernizáciu dopravných segmentov a uvedené atribúty modernej dopravy (Štemberk, 2009:7). Z kultúrno-spoločenského hľadiska je však dôležité spomenúť ešte minimálne jeden aspekt, a tým je kultúrny transfer. Dopravné prostriedky v tomto svetle nie sú len technickými artefaktmi, ktoré slúžili na transport z pomyselného bodu „A“ do bodu „B“. Vystupujú ako nosné médiá pre početné kultúrne, myšlienkové, duchovné a životné hodnoty pasantov⁵. V tejto súvislosti možno spomenúť nemeckú historiografiu, ktorá dlhodobo v rámci výskumu dejín priestorových mobilit, cestovania a turizmu pracuje s tzv. „konceptom vandrujúcich objektov“. Jeho ústrednou ideou je dopad určitého artefaktu vyňatého z kultúrneho rámca svojho pôvodu na kultúrny rámec cieľovej krajiny nazývaný tiež „transkultúrna cirkulácia objektov“ (Linsenhoff, Coskun, 2010:164). Ako príklady možno použiť napr. dekoračné predmety, hudobné nástroje, artefakty folklóru či rôzne iné predmety zasadené do odlišných kultúrno-spoločenských podmienok (napr. čínsky porcelán v európskej domácnosti 19. storočia, či slovenský ľudový kroj v USA a pod.).

V súvislosti so súčasnou snahou konceptualizovať globálne fenomény, v tomto prípade rôzne druhy migrácie či sieťovanie dopravných štruktúr, je modernizácia dopravy v nami sle-

5 VOTOLATO, Gregory. *Transport desing: A travel history*. London: Reaction Books, 2007; ELSNER, J. a Joán Paul RUBIÉS, eds. *Voyages & Visions: Towards a cultural history of travel*. London: Reaction Books, 1999.

dovanom období súčasťou historických koreňov týchto procesov, no zároveň aj ich nevyhnutný predpoklad a výrazný akcelerátor. V ďalších častiach textu zameriame pozornosť na jednotlivé ťažiskové dopravné segmenty, ktorých modernizácia zohrala v nadväznosti na sledované ciele kľúčovú úlohu. Tento prehľad však nie je samoučelný. Bude slúžiť ako výskumný príklad, na ktorom bude možné vysledovať vyššie načrtnuté hospodárske a kultúrno-spoločenské kontextuálne tvrdenia.

PRÍKLAD LODNEJ DOPRAVY

Vzostup lodnej dopravy s parným pohonom sa dáva do súvisu primárne s Veľkou Britániou, avšak krajiny ako napr. Francúzsko, Nemecko, Holandsko, škandinávské štáty, USA či Rusko a ázijské krajiny kvalitatívne nezaostávali. V západnej Európe však oproti Francúzsku, ktoré v použití parného stroja v lodnej doprave držalo prvenstvo⁶, bola Veľká Británia úspešnejšia. Britské plavidlá vybavené parnými strojmi slúžili primárne ako riečne remorkéry či trajekty. Vo všeobecnosti však úspech Veľkej Británie v zavádzaní parného pohonu v lodnej doprave dokladá pôsobenie rôznych prepravných spoločností, ako napr. firmy *Black Ball line*, ktorá v roku 1818 spustila prvú pravidelnú transatlantickú linku medzi Liverpoolom a New Yorkom (Jančura, 2015:91). Z hľadiska tematického zamerania tohto textu ide o kľúčový moment, pretože od daného obdobia možno začať hovoriť o počiatkoch organizovania dopravy na globálnom základe. Technická modernizácia plavidiel v nasledujúcich desaťročiach⁷ bola spolupôbiacim faktorom, ktorého dôsledkom bolo zvyšovanie prepravnej rýchlosti, skracovanie času či zväčšovanie prepravných kapacít za zníženého bezpečnostného rizika. Ďalšou kľúčovou udalosťou pre organizáciu lodnej dopravy v globálnych rozmeroch bolo dokončenie a spustenie Suezského prieplavu v roku 1869, čo výrazne skrátilo obchodné trasy z Európy na Stredný a Ďaleký Východ. Okrem hospodársko-ekonomických faktorov ako napr. import a export zo zámoria či Ázie bol nezanedbateľnou súčasťou tohto procesu aj nárast množstva prepravných spoločností, ktoré rozširovali svoje portfóliá služieb, aby uspokojili dopyt po medzinárodnom cestovaní, a to bez ohľadu na účel. Na tomto mieste do hry vstupujú aj sociálne a kultúrno-spoločenské faktory ako napr. spomenuté motivácie cestovania či uspokojenie nárokov na jeho kvalitu vzhľadom na sociálny status pasažierov. Všetky uvedené faktory sa skĺbili v zaoceánskom parníku.

Nástup zaoceánskych parníkov sa datuje približne od 40. rokov 19. storočia, keď bola nasaďená loď *Great Britain* s oceľovým trupom a pohonom lodnej skrutky. Technická modernizácia však neznamenal len zrýchlenie a skrátenie prepravy, ale tiež dodržanie časového plánu, čo

6 Išlo o riečny kolesový parník *Pyroscaphe*, ktorý skonštruoval Claude de Jouffroy d'Abbans v roku 1783. Plavidlo však nemalo komerčný úspech. Do ďalšieho vývoja vo Francúzsku zasiahla revolúcia v roku 1789 a v dôsledku nadchádzajúcich politických udalostí bol jeho vývoj odsunutý do úzadia (Chant, 2007:30).

7 Napr. oceľový trup, zavedenie lodnej skrutky namiesto dovtedy používaného kolesa či parnej turbíny a moderných komunikačných a navigačných technológií (Chant, 2007).

umocnili napr. koncom 19. storočia turbínové motory a nástup bezdrôtovej telegrafie. Spolu s nárastom nárokov kladených na prepravné kapacity približne od 80. rokov 19. storočia sa aj zaoceánske plavidlá zväčšovali, čím kopírovali potreby, resp. nastolené trendy na hospodárskej a spoločenskej úrovni, napr. aj v súvislosti so záujmom emigrantov o cestu za prácou do USA. Zaoceánsky parník tak už nevystupoval len ako plavidlo, ale ako „dočasný domov“ (Votolato, 2007:7) a doslova médium kultúrneho transferu. Efektívna a rýchla kombinovaná preprava nákladu, pošty a osôb na medzikontinentálne vzdialenosti bol trend, ktorý vyvrcholil začiatkom 20. storočia v konkurenčnom boji lodných a prepravných spoločností napr. aj vo vyťažnosti transatlantických liniek. Najvyťaženejšie boli linky v oblasti severného Atlantiku medzi severnou Amerikou a severnou časťou Európy. Komerčný význam tejto oblasti dokladá aj skutočnosť, že na tieto trasy boli podľa Chrise Chanta nasadzované najväčšie, najrýchlejšie a najpohodlnejšie lode. Autor však upozorňuje, že tento typ plavidiel nebol výlučný. Väčšina parníkov slúžiacich na morskú a oceánsku plavbu bola strednej veľkosti a používali sa v pravidelnej osobnej a nákladnej doprave medzi európskymi a africkými, prípadne ázijskými krajinami (Chant, 2007:10).

Zaoceánske parníky boli základným prostriedkom transkontinentálnej dopravy na viac ako jedno storočie, a to až približne do 50. a 60. rokov 20. storočia, keď ich začali vytláčať prúdové lietadlá (Jančura, 2015:92). V súvislosti s tematickým zameraním textu možno povedať, že v období prvej a druhej fázy priemyselnej revolúcie nadobudla lodná doprava charakter výrazne globalizovaného dopravného segmentu.

PRÍKLAD ŽELEZNIČNEJ DOPRAVY

Podobný trend sa týkal aj železničnej dopravy, ktorej rozvoj a modernizáciu v sledovanom období podnietil parný stroj a neskôr čiastočne aj elektrifikácia. V prípade železnice si parné stroje vyžadovali dôsledné technické úpravy, hlavne s prihliadnutím na ich veľkosť a výkon. Primárnym cieľom konštruktérov bolo zmenšiť rozmery, znížiť hmotnosť a zvýšiť výkon. Po rôznych technických experimentoch s parnými cestnými⁸, ako aj železničnými vozidlami využitými prevažne v banskom priemysle⁹, boli prvé komerčne úspešné rušne uvedené v 20. a 30. rokoch 19. storočia vo Veľkej Británii. Tá otvorením prvej verejnej linky medzi mestami Liverpool a Manchester v roku 1830 zároveň „uviedla železničný vek“. O necelé desaťročie neskôr nastal vo Veľkej Británii doslova železničný rozkvet („boom“) a ich sieť dosahovala začiatkom 40. rokov dĺžku 10 600 kilometrov. Do roku 1902 sa rozrástla na 37 375 kilometrov (McClallan, Dorn, 2006:285). V západoeurópskych krajinách, ako napr. vo Francúzsku

8 Išlo napr. o priekopnícke snahy francúzskeho dôstojníka Nicolasa Josepha Cugnota, ktorý v roku 1769 v Paríži predstavil trojkolesové cestné vozidlo poháňané parným strojom. Malo slúžiť na ťahanie artilérie. Uplatnenie si však trojkolka nenašla.

9 Možno spomenúť napr. stroj Richarda Threviticka *Locomotive*, ktorý slúžil na vyvážanie vyťaženej uhlia z baní (Jančura, 2015:93).

či Nemecku sa železnica rozvíjala viac-menej simultánne s Veľkou Britániou, avšak podliehala rôznym prevažne politicko-hospodárskym determinantom. Francúzsko čelilo niekoľkým kľúčovým obmedzeniam predovšetkým pod vplyvom opakovaných zásahov revolučných udalostí až do 70. rokov 19. storočia (Stearns, 2013:57-59). Nemecko potrebovalo od 30. rokov 19. storočia primárne konsolidovať vnútroštátny trh pomocou colnej únie medzi jednotlivými štátnymi útvarmi. Dynamizácia industrializácie a zároveň aj výstavby železničnej siete nastala po zjednotení v roku 1871. Mala však špecifickú podobu vďaka priamym zásahom a kontrole štátnej moci do bankového a dopravného sektora a rozmáhania sa mamutích kartelových zoskupení v kontexte kreovania „veľkého podnikania“ (Stearns, 2013:60; Jančura, 2015:89).

Odlišná situácia panovala v USA. Železničná sieť expandovala extrémnou rýchlosťou od roku 1830, keď bola spustená prvá trať spoločnosti *Baltimore&Ohio*. Do konca 50. rokov 19. storočia disponovali USA 48 000 kilometrov trate, čo bolo viac ako železničné trate ostatných krajín sveta dokopy. Kľúčovým faktorom bolo spustenie transkontinentálnej železnice v roku 1869, na ktorú sa napájali rôzne odbočky, čo v roku 1885 realizovala v podobe transkontinentálnej trate aj Kanada (Pacey, 1991:150). Do roku 1902 sa celková dĺžka železničnej trate v USA rozrástla na 334 643 kilometrov. Podľa Christiana Wolmara mala železnica pre hospodársky a spoločenský život v USA markantný význam, nakoľko „za života jednej generácie sa národ zmenil takým spôsobom, že tam, kde skôr väčšina obyvateľov žila v poľnohospodárskych usadlostiach, v ktorých podomácky vyrábali všetko od odevov až po potraviny, sa bežne rozšíril predaj tovaru vyrábaného vo veľkom“ (Wolmar, 2012:69). Autor vyzdvihuje hospodársky význam železnice, ale vo svojej práci do popredia primárne stavia jej význam a implementáciu vo vojenských štruktúrach sledovaného obdobia, a to v globálnom meradle (Wolmar, 2013), čo je v súvislosti so zameraním tohto textu taktiež kľúčovým faktorom. Na porovnanie možno uviesť, že Uhorsko ešte koncom 40. rokov používalo prevažne konskú trakciu a ešte v roku 1891 disponovalo železničnou sieťou v celkovej dĺžke 11 600 kilometrov. Napriek tomu možno hovoriť o dynamickom nástupe, keďže v 50. rokoch to bolo len 250 kilometrov. Skutočný rozkvet („boom“) nastal po rakúsko-maďarskom vyrovnaní a prijatí industrializačných zákonov, čo sa premietlo do súboru finančných a legislatívnych stimulov s cieľom naštartovať masívnejší rozmer industrializácie a výstavby dopravnej infraštruktúry so zameraním na železnicu. Výsledkom bola sieť, ktorá v roku 1902 dosahovala dĺžku 43 700 kilometrov, čo je napokon viac ako v kolíske železnice, Veľkej Británii (Hallon, 2013). Podobné črty vykazovali v sledovanom období aj východné krajiny. Rusko, Osmanská ríša, Čína a Japonsko sa počas 19. storočia menili na „železničné impériá“ a železničnú dopravu chápali ako kľúčový nástroj modernizácie. Osobitným príkladom bola India, ktorá výstavbu železničnej siete podmienila konsolidáciou britskej politickej zvrchovanosti (Pacey, 1991:150).

V súvislosti s prístupmi globálneho vzdelávania možno železnicu považovať za ďalší z kľúčových nástrojov vytvárania do určitej miery unifikovaného globálneho priestoru. V rovine hospodárskych a kultúrno-spoločenských kontextov mala železnica „zásadný význam pre vznik moderného podnikania a pre utváranie úplne nových časopriestorových predstáv človeka“ (Hlavačka, 2016:16). Bol to fenomén narúšajúci všetko tradičné a statické, pričom železnica na seba viazala enormne vysoký kapitál a pracovnú silu, čím neakcelerovala len ekonomiku, ale aj

vznik rôznych sociálnych otázok. Viazala na seba rozvoj početných priemyselných a remeselných odvetví, zasiahla do urbanistického a demografického rastu miest a v neposlednom rade preskupila geografickú štruktúru ekonomických a spoločenských aktivít. Podnecovala doslova masovú migráciu obyvateľstva, čím radikálne „zmenšila“ priestor“, „skrátila čas“ a zväčšila geografické vnímanie priestoru. Podieľala sa na bezprostrednom vytváraní nových časopriestorových predstáv každého jednotlivca, ktorý ju začal využívať ako relatívne rýchly a lacný spôsob prepravy. Vytvorila, resp. podieľala sa na vytvorení unifikovaného času (Hlavačka hovorí o tzv. „železničnom čase“: Hlavačka, 2016:17), pričom uvedený kontextuálny model bol geograficky prenosný, čo opätovne dokladá význam železnice ako globálneho dopravného fenoménu.

AKTIVITY A AKTIVIZAČNÉ METÓDY VÝUČBY

.....	
Aktivita 1:	„Historický trip“ z bodu A do bodu B (verzia 1)
Cieľ:	Porozumieť dobovým časopriestorovým predstavám, ktorými železnica „otriasla“.
Pomôcky:	historická mapa Rakúsko-Uhorska, dobová mapa železničnej siete rakúsko-uhorskej monarchie, dobový cestovný poriadok (grafikon), dobový cenník cestovných lístkov
Poznámka:	Materiál k nahliadnutiu a stiahnutiu sa nachádza napr. na týchto linkoch: • Železničná mapa Rakúsko-Uhorska z roku 1913: http://chartae-antiquae.cz/cs/maps/46908 • Cestovné poriadky železníc z rôznych rokov: http://balla.gofree.hu/G/Menetrendek/1901Ny/album/index.html
Počet študentov:	seminárna skupina 15 – 20 SŠ alebo VŠ študentov
Čas:	45 minút
Postup:	Na základe informácií z prednášky a analýzy poskytnutého materiálu (máp, grafikonov a cenníkov cestovného) treba napláňovať cestu vlakom medzi ľubovoľnými mestami vzdialenými od seba minimálne 500 kilometrov. Študenti sa vopred rozdelia do troch skupín a rozdelia si materiál. Jeho analýze budú venovať 10 minút. Budú si všímať také špecifiká ako napr. prepravný čas, celkovú dĺžku trasy, detaily ako počet prestupov a výslednú sumu za cestovné. Samotná aktivita bude naplánovaná na 20 minút. V záverečných 15-tich minútach hodiny prezentujú svoje zistenia. V rámci domácej úlohy následne porovnajú svoje zistenia so súčasným stavom.
.....	

Aktivita 2: Doprava a podnikanie

Cieľ: Upriamiť pozornosť na význam železničnej a lodnej dopravy v kontexte cezhraničných hospodárskych a podnikateľských potrieb.

Pomôcky: „slepá“ flipchartová mapa Európy, historický atlas Európy, železničná mapa, fixky, špagáty, špendlíky, nožnice, fotografie európskych metropol, dobové fotografie vybraných priemyselných podnikov, modely vláčikov a parníkov

Poznámka: *Materiál k nahliadnutiu a stiahnutiu sa nachádza napr. na týchto linkoch:*

- Železničná mapa Rakúsko-Uhorska z roku 1913:
<http://chartae-antiquae.cz/cs/maps/46908>
- Cestovné poriadky železníc z rôznych rokov:
<http://ballal.gofree.hu/G/Menetrendek/1901Ny/album/index.html>
- Historické fotografie európskych metropol ako aj priemyselných podnikov sú vyhľadateľné podľa kľúčových slov na rôznych weboch.
- Slepá mapa Európy: <http://mapaevropy.eu/wp-content/uploads/Cernobila-slepa-mapa-Evropy.jpg>
- Interaktívny historický atlas sveta k nahliadnutiu tu:
<https://www.timemaps.com/history>

Počet študentov: seminárna skupina 15 – 20 SŠ alebo VŠ študentov

Čas: 45 minút

Úloha: Študenti navrhnu a naplánujú optimálnu obchodnú trasu medzi vybranými mestami rôznych štátov so zameraním na kombinovanú dopravu (rieka – železnica).

Postup: Účastníci na „slepej“ mape rozmiestnia fotografie, ktorými lokalizujú vybranú východiskovú aj cieľovú metropolu a podnik. Fixkami a špagátmi natiahnu linky dopravnej trasy, „zoradia“ vlak, prípadne „naložia“ loď prepravovaným materiálom. Materiál prepravujú po trase do cieľového podniku. Na základe naštudovaných reálií a informácií si budú všimáť: celkovú dĺžku trasy, výslednú sumu za prepravu vzhľadom na dobové tarify, technické zabezpečenie prepravy (napr. prekládka materiálu z vlaku na loď, ak to bude potrebné). Potom študenti pomocou dobových máp porovnajú navrhnutú trasu s historickou realitou.

Aktivita 3: Politická moc a doprava: rolová hra

Cieľ: Výstavbu a rozvoj železničnej siete v koloniálnej Indii interpretovať ako nástroj upevňovania politickej a hospodárskej moci Veľkej Británie.

Pomôcky: mapa, vrecúško, špagát, nožnice, model vláčka, kartičky s rolami: politik, biznismen, inžinier (predstavitel' železničnej spoločnosti), armáda, robotníci

Počet študentov: seminárna skupina 15 – 20 SŠ prípadne VŠ študentov

Čas: 45 minút

Postup: Študenti si vyžrebujú kartičku s konkrétnou rolou a vytvoria skupiny. Na základe naštudovaných politických a hospodárskych kontextov politik a biznismen vedú riadený rozhovor o svojich mocenských a ekonomických zámeroch, pričom plánujú všetky potrebné kroky na výstavbu železničnej trate: výkup pozemkov (v prípade potreby zakročenie armády a vyvlastnenie), plánovanie realizácie (na mape sa natiahne špagát). Samotnú výstavbu koordinuje inžinier, plánuje a rozdáva príkazy. Robotníci ako lacná sila pracujú v zlých podmienkach. Na tomto základe do riadeného rozhovoru medzi politikom a biznismenom vstúpi zástupca robotníkov a snaží sa vysvetliť ich zlé pracovné podmienky a bude klásť otázky či vidia ich nadriadení cestu k zlepšeniu, resp. či sú ochotní im podmienky zlepšiť. Ak áno, tak ako a ak nie, tak prečo.

.....

Literatúra

1. CHANT, Chris, 2007. *Encyklopedie parných lodí (1798 – 2007)*. Čestice: REBO Production, 294 s. ISBN 978-80-7234-851-0.
2. ELSNER, J. a Joán Paul RUBIÉS, eds. 1999. *Voyages & Visions: Towards a cultural history of travel*. London: Reaction Books, 344 s. ISBN 1861890206.
3. HALLON, Ľudovít, 2013. Význam industrializačnej politiky Uhorska pre technický vývoj na Slovensku v období druhej priemyselnej revolúcie 1867 – 1918. In: *Historické štúdie*, roč. 47, Bratislava: Historický ústav SAV. Dostupné na internete: http://forumhistoriae.sk/documents/630541/662349/10_hallon.pdf
4. HLAVAČKA, Milan, 2016. Mobilita, doprava, cestování, turismus – zamyšlení nad pojmy a jejich rolí ve společnosti. In: Pavel JAKUBEC, red. *Na kolech do světa. Po silnicích nejen Českého ráje a Pojizeří. Referáty z vědecké konference konané ve dnech 17. – 18. dubna 2015 v Mladé Boleslavi. Z Českého ráje a Podkrkonoší – supplementum 17*. Semily – Turnov – Jičín: Státní okresní archiv Semily, Pekařova společnost Českého ráje v Turnově, s. 11-24. ISBN 978-80-86254-33-3.
5. JANČURA, Mikuláš, 2015. *Náhľad do všeobecných dejín vedy a techniky pre študentov histórie*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Filozofická fakulta, 200 s. ISBN 978-80-8152-263-5.
6. LINSENHOFF-SCHMIDT, Viktoria a Dorothea COSKUN, 2010. Einführung: Wandernde Objekte. Die Bedeutung der Mobilität der Dinge. In: Alexandra KARENTZOS, Alma-Elisa KITTNER a Julia REUTER, Hg., 2010. *Topologien des Reisens: Tourismuss – Imagination – Migration*. Trier: Universität Trier, s. 164-167. Dostupné na internete:
7. http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2010/565/pdf/Topologien_des_Reisens.pdf

8. McCLELLAN, James a Harold DORN, 2006. *Science and technology in world history*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 478 s. ISBN 0-8018-8359-8.
9. PACEY, Arnold, 1991. *Technology in World Civilization*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 238 s. ISBN 978-0-262-660-72-3.
10. STEARNS, Peter, 2013. *The industrial revolution in world history*. Colorado: Westview Press, 318 s. ISBN 978-0-8133-4729-5.
11. ŠTEMBERK, Jan, 2009. *Fenomén cestovného ruchu. Možnosti a limity cestovného ruchu v medziválečnom Československu*. Praha: Nová tiskárna Pelhřimov, 298 s. ISBN 978-80-7415-021-0.
12. VOTOLATO, Gregory, 2007. *Transport desing: A travel history*. London: Reaction Books, 239 s. ISBN 978 1 86189 329 1.
13. WOLMAR, Christian, 2012. *Vlaky a války: Jak je železnice vyhrávaly a prohrávaly*. Praha: BB Art, 388 s. ISBN 978-80-7461-115-5.
14. ZÁVODNÁ, Michaela, 2016. *Koleje a město: Problematika městské kolejové dopravy ve vybraných moravských a slezských městech v letech 1850 – 1918*, České Budějovice – Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 326 s. ISBN 978-80-7464-856-4.

O autorovi

Mgr. Mikuláš Jančura, PhD.

Pôsobí ako odborný asistent na Katedre histórie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. V rámci vedecko-výskumnej činnosti sa venuje dejinám motorizmu a dopravy v medzivojnovom Československu v rôznych kontextoch. Vo svojej pedagogickej činnosti sa venuje dejinám vedy a techniky, dejinám európskeho umenia, motorizmu a dejinám filozofie.

NEDEMOKRATICKÉ VS DEMOKRATICKÉ REŽIMY

Renáta Bzdilová a Gabriel Eštok

Anotácia

Práca sa zaoberá charakteristikami nedemokratických a demokratických režimov. Ponúka základné teoretické východiská cez prizmu autorov, ktorí sa danou problematikou zaoberajú. Snaží sa poukázať na kľúčové diferencie týchto režimov v jednotlivých prejavoch v širších kontextoch. Zámerom je vytvoriť súhrn náhľadov na tieto protipóly režimov, aby tak študenti mali základný prehľad v danej problematike a uvedomili si kľúčové rozdiely v týchto zriadeniach. Text v metodologickej časti načrtáva teoretické i praktické úlohy, ktoré vedú k pochopeniu týchto javov v kontexte širšieho pojmu, ktorým je režim. Úlohy majú navyše pomôcť aplikovať nadobudnuté poznatky v praxi a pri kritickom myslení.

Kľúčové slová: nedemokratické režimy, demokratické režimy, diktatúra, totalita, demokratická

ÚVOD

Problematika demokratických i nedemokratických systémov vládnutia je i v 21. storočí výsostne aktuálnou témou. V oboch typoch zriadení vieme identifikovať isté znaky, črty a charakteristiky. Tento text sa pokúša poukázať na základné charakteristiky demokracie i jej opaku – rôznym nedemokratickým spôsobom spravovania spoločností. Má ambíciu slúžiť ako učebná pomôcka pre tých, ktorým je blízka politológia a zaujímajú sa o oblasť systémov riadenia spoločností.

Pri skúmaní akýchkoľvek typov politických režimov je nevyhnutné zdefinovať si, čo politický režim je. Všeobecne predstavuje normatívny subsystém politického systému. Obsahuje v sebe pravidlá rozdelenia politickej moci, vzájomné vzťahy medzi jej jednotlivými zložkami a organizáciu ich fungovania. Podľa existencie a typu brzd a protiváh zložiek moci vieme určiť o aký typ režimu ide. Vo svojej práci popisujeme teoretické a teda tzv. čisté modely systémov riadenia na základe popisu vybraných teoretikov politiky i politológie. Je dôležité si uvedomiť, že v politickej praxi často nachádzame rôzne hybridné formy, kde je ťažké určiť o aký typ teoretického modelu ide. Navyše každý reálne fungujúci systém riadenia je systémom dynamickým a teda neustále sa meniacim. Preto je potrebné opätovne skúmať vývoj spôsobu riadenia tej-ktorej spoločnosti. Riadenie na jednej strane môže naberať viac demokratický, no na strane druhej, viac nedemokratický charakter. Z toho vyplýva, že prechod¹ medzi formami vlády – spravovania spoločnosti je možný. A práve aj kvôli tejto dynamike je dôležité poznať základné charakteristiky (ne)demokratických režimov.

NEDEMOKRATICKÉ TYPY POLITICKÝCH REŽIMOV

Ľudské spoločenstvá podliehajú neustálym zmenám. Menia svoju štruktúru, spôsob usporiadania i organizáciu prerozdelenia moci. V súčasnosti je najrozšírenejším typom politického zriadenia demokracia. Základné rozdelenie režimov je teda možné rozdeliť na demokratické a nedemokratické. Demokracia sa vyvíja, nie je završená, nikdy nie je kompletná. Demokracia je politologický pojem úzko spätý so spoločnosťou. Vývoj spoločnosti v rôznych časopriestorových perspektívach spôsobuje, že samotní členovia society nazierajú na rovnaké javy cez prizmu svojej doby. Preto i demokracia ako pojem teoretický i jav skutočne existujúci naberať rôzne konotácie. Pri vnímaní rozdielov medzi jednotlivými typmi demokracií je potrebné zdefinovať, čo odlišuje režimy demokratické od tých nedemokratických. Pojem demokracia je vágny a ako hovorí G. Sartori (1991, s. 5) „má právo byť vágny a mať mnoho aspektov, preto

1 Teória prechodov medzi jednotlivými typmi zriadení sa nazýva tranzitológia. Začala vznikať v 60-tych rokoch 20. storočia a i v súčasnosti naberať mnoho praktických prípadov, z ktorých je možno abstrahovať veľa hypotéz, ktoré sa po overení stanú teóriami. Zaoberá sa prechodmi smerom od nedemokratických ku demokratickým spôsobom vlády, no i naopak. Na rozdiel od demokratizačných prechodov, ktoré zaujímajú len prechod od nedemokratických smerom k demokratickým formám spravovania spoločnosti.

demokracia bola doteraz zväčša menom pre politický výsledok západnej demokracie, ktorého cesta sa dozadu vinie až k Platónovi a Aristotelovi“.

Nedemokratické zriadenia je podľa nášho názoru vhodné definovať negatívne, t. j. vymedziť ich ako protipól demokratických režimov. V teoretickom vymedzení ide o rôzne totalitné formy zriadenia. Podľa Oxfordského slovníka svetovej politiky termín totalitarizmus prvýkrát použili fašistické režimy na svoju vlastnú charakteristiku. Tento pojem sa však používa aj v súvislosti s popisom komunistických režimov, no aj režimov, ktoré majú v sebe akýkoľvek systém autoritárstva². Zakladatelia totalitných režimov najčastejšie sľubujú, že zmenia svet podľa nejakého ideálu, alebo zabránia nejakým zmenám. V štandardnom teoretickom modeli totalitarizmu vládne zvyčajne jedna masová politická strana, ktorá sa snaží vzbudzovať dojem, že zastupuje záujmy všetkých obyvateľov. Strana vládne absolutisticky a často svojvoľne. Na jej čele stojí vodca, ktorý je považovaný za neomylného. Táto strana riadi a organizuje celý život danej spoločnosti. Vytvára si tak predimenzovaný, silne byrokratický aparát s rozsiahlou direktívnou štruktúrou. Akékoľvek vyjadrenia či už straníkov alebo ľudí mimo strany podliehajú silným tlakom teroru cenzúry. Typickou črtou totalitných režimov je organizácia mimoriadne pompéznych celospoločenských slávností, aby tak demonštrovali masovú podporu a entuziazmus, šíriaci sa všetkými časťami spoločnosti. Politika sa tak mení na divadlo s cieľom predviesť masovú spoluúčasť na moci a politické udalosti sú príležitosťou urobiť si veľa nádherných fotografií. Totalitné režimy vládnu pomocou legálnych i tzv. tajných zložiek polície. Cieľom je budiť strach, podozrievavosť a v prípade aj minimálnych náznakov odporu zasiahnuť. Pre ideológie totalitných režimov je typické teoretizovanie o ľudskej prirodzenosti – ideáli človeka, histórii a politike, ktoré majú byť znovu vytvorené a zadané. Za dôkaz legitimity týchto režimov sa považujú vojenský úspech, ekonomický rast – zabezpečenie sociálnych istôt či vedecko-technický úspech. Tieto typy režimov nezabúdajú ani na odmeňovanie lojálnych a prospešných obyvateľov. Umožňujú im stúpať po kariérnych i spoločenských rebríčkoch (Krieger 2000, s. 905-906).

V každom totalitnom politickom systéme tak podľa autorov C. J. Friedricha a Z. K. Brzezinskeho (1956) môžeme vyčleniť niekoľko podstatných znakov, ktoré majú všeobecný charakter:

1. oficiálna ideológia,
2. vláda jednej strany, obvykle vedená jedným človekom,
3. polícia, mocensky likvidujúca skutočných aj potenciálnych kritikov a odporcov režimu,
4. monopol na informačné prostriedky,
5. monopol na zbrane,
6. štátny dohľad nad všetkými oblasťami hospodárskeho života.

2 Prílišného zdôrazňovania autority hlavne formálneho charakteru, čo je v protiklade s demokratickou formou rozhodovania.

Tieto znaky podrobnejšie rozpracoval D. Leško (2011), ktorý ponúka obsiahlejšiu charakteristiku:

1. Moc v štáte je monopolná – nositeľom je 1 subjekt, ostatné sú zakázané, potlačené alebo ich existencia je len formálnou záležitosťou; chýba konkurenčné politické prostredie, čo je porušením jedného zo základných princípov demokracie a to princípu plurality; centrálna moc, monopolizujú svoje postavenie v štáte, má nikým a ničím neobmedzenú právomoc presadzovať vlastné záujmy na úkor záujmov iných spoločenských subjektov.
2. Silný a rozvetvený štátny aparát – t. j. početná byrokracia disponujúca neobmedzenými právami; vládnuca strana si ako pravidlo vytvára svoj vlastný stranícky aparát ako hlavné organizačné a riadiace centrum života spoločnosti, pričom tento aparát prerastá so štátnou byrokratickou mašinériou, v dôsledku čoho vládnuca strana nadobúda charakter štátno-správny. Strana a štát sú budované na základe prísnej mocenskej hierarchie a silného centralizmu.
3. Masová štátostrana – pokrýva všetky vrstvy spoločnosti s cieľom hoci len formálne sa stotožniť so záujmami a potrebami všetkých občanov, a tým vydávať samu seba za ich legitímneho predstaviteľa. Na tento cieľ si strana vypracúva masovú ideológiu, ktorá sa oficiálne interpretuje a presadzuje ako jediná správna, výlučne platná a vyjadrujúca presvedčenie, názory a záujmy všetkých zložiek obyvateľstva. Všetky ostatné koncepcie, názory a ideológie sú chápané a prehlásené za nepriateľské, nesprávne a škodlivé a podliehajú zákazu a prenasledovaniu. Podčiarknuc význam masovej ideológie pre fungovanie totalitného systému R. Aron v práci Demokracia a totalitarizmus (Leško, 2011) celkom oprávnene označuje daný systém termínom „ideokracia“.
4. Štátostrana (strana stotožnená so štátom) organizuje a riadi celú sféru hospodárstva cez štátny dirigizmus a na základe administratívno-direktívnych metód riadenia, ktoré sú v rozpore s trhovými mechanizmami a pravidlami organizácie hospodárskeho života. Ide o tzv. „ekonomiku na povel“. Ovládnutie hospodárstva je jednou zo základných podmienok ovládnutia celej spoločnosti. Všetci predstavitelia rôznych totalitných zriadení si veľmi dobre uvedomovali tento fakt, pretože, ako tvrdí F. A. Hayek (Leško, 2011), moc získaná kontrolou výroby a cien je takmer neobmedzená. Ďalej tvrdí, že ten, kto ovláda všetku hospodársku činnosť, vládne nad všetkými prostriedkami potrebnými na uspokojovanie našich potrieb a rozhoduje, ktoré z nich budú uspokojené a ktoré nie. Riadenie ekonomiky nie je iba riadenie určitej časti ľudskej existencie, je to zároveň disponovanie prostriedkami na uskutočnenie ktoréhokoľvek nášho cieľa. Kto má výlučnú vládu nad prostriedkami, ten rozhoduje o tom, na ktorý zámer majú byť vynaložené a ktoré hodnoty je nutné klásť vyššie a ktoré nižšie – stručne povedané – rozhoduje o tom, v čo majú ľudia veriť a o čo usilovať.
5. Monopol oznamovacích prostriedkov vytvára strana stotožnená so štátom – podľa F. A. Hayeka (Leško, 2011) – na presadzovanie oficiálnej ideológie a v záujme ovplyvňovania členov spoločnosti rovnakým smerom a na dosiahnutie uniformity myslenia. Ovládanie médií je jedným z najcharakteristickejších znakov totalitarizmu.

6. Štátostrana sa snaží diktovať aj pravidlá spoločenského života vrátane kultúrnej, duchovnej, sociálnej a iných oblastí života ľudí; to sa dá dosiahnuť len formou diktátu, nakoľko, ako poznamenáva F. A. Hayek (Leško, 2011), najúčinnnejším nástrojom na donucovanie a vnucovanie cieľov ľuďom je diktatúra. Ak sa má všeobsahujúce totálne plánovanie, ako taká je nenahraditeľná.
7. V dôsledku potlačania politickej opozície, odlišných názorov a protirežimových postojov rastie v spoločnosti konformizmus a apatia, uskutočňuje sa svojrázny „únik“ občanov do sveta svojho súkromia; život človeka je tak schizofrenicky rozdelený na súkromný, kde vyjadruje svoje skutočné názory, a na verejný, kde sa správa v intenciách oficiálnej ideológie, oficiálnej stranícko-štátnej línie. Ako tvrdí Z. Mlynář (Leško, 2011), spoločným menovateľom správania sa a myslenia občanov totalitného štátu je schizofrenické rozpoltenie života na verejnú časť, poplatnú oficiálnej ideológii, a na súkromnú časť s úplne odlišnými myšlienkovými a hodnotovými systémami. V takejto spoločnosti podľa mienky V. Havla (Leško, 2011), prezentovanej v jeho známom Dopise G. Husákovi, platí, že si občan môže myslieť, čo chce, pokiaľ bude navonok súhlasiť a nebude klásť prekážky, aj za cenu potlačenia vlastného svedomia a záujmu o pravdu.
8. Snaha totalitného vedenia spoločnosti o nastolenie jednoty obyvateľstva; snaha o akési zjednotenie ich myslenia, postojov a konania; dosahuje sa to presadzovaním istého druhu rovnostárstva, kultu priemernosti, čím sa vytvára akási umelá jednota a neprirodzená homogenita prejavujúca sa vo všetkých oblastiach života ľudí. Štátna moc si kupuje a vymáha poslušnosť od svojich občanov, presnejšie povedané zdanie podpory a formálny súhlas, ospravedlňujúc svoju činnosť totalitnej moci. Typickou črtou totalitného režimu je podriaďiť jedinca štátnej moci, štátnej vôle a štátnej ideí, ktorá sa prezentuje ako najvyšší, najobsiahlejší, najspravodlivejší a najpotrebnejší princíp, bez ktorého je nemysliteľná samotná existencia národa.

Z uvedených hlavných znakov totalitného systému vyplývajú typické znaky, ako totálny prienik, totálne a kompletne ovládnutie všetkých stránok života ľudí alebo – ako to výstižne vyjadrila H. Arendt (1996, s. 679) vo svojej práci *Pôvod totalitarizmu* – takýto systém je charakteristický „vnútornou totálnou dominanciou a ovládnutím sveta“. Príkladom podobného ovládnutia a silného presahu do všetkých oblastí života boli v predchádzajúcom storočí rozšírené fašistické a komunistické režimy, ktoré sa zapísali ako systémy s najrozvinutejšou mierou totality.

DEMOKRACIA

Koniec 20. storočia po dvoch svetových vojnách so sebou priniesol koniec studenej vojny a v tzv. západnom civilizačnom okruhu³, v štátoch strednej a východnej Európy, znamenal silnú vlnu demokratizácie⁴ – premenu nedemokratických režimov na demokratické. J. Verhulst a A. Nijboer (2007, s. 5) v súvislosti s koncom 20. storočia skonštatovali: „Dvadsiate storočie nevstúpi do histórie ako storočie informačnej technológie, vesmírneho cestovania alebo nukleárnej energie. Nebude spomínané ako storočie fašizmu, komunizmu alebo kapitalizmu. Ani nebude storočím dvoch svetových vojen... Dvadsiate storočie bude storočím demokracie!“ Demokracia sa tak stala svetovým štandardom. Mnohé režimy odkazujú na svoju „kvázi demokratickú“ legitimitu, pretože demokracia sa dnes už považuje za niečo žiadané, populárne, takmer nevyhnutné.

Samotný pojem demokracia prešiel dlhým vývojom, kým nabral súčasnú podobu. A predpokladáme, že jeho chápanie sa bude v budúcnosti neustále nanovo definovať. Práve z tohto dôvodu nepovažujeme demokraciu za jav statický, práve naopak, je to jav, ktorý sa stále vyvíja a mení – je to fenomén dynamický.

V stave súčasného poznania vychádzame z predpokladu, že kolískou demokratických zriadení sa stalo antické Grécko – konkrétne jeho mestské štáty, polis. Tento zrod v politologických teoretických kruhoch nazývajú prvá demokratická transformácia a datuje sa do 5. storočia pred naším letopočtom. Druhá demokratická transformácia, teda výrazná zmena v samotnom chápaní pojmu demokracia, sa udiala niekoľko storočí po tej prvej – v 18. storočí, charakteristickým mnohými revolúciami.

„Dnes je myšlienka demokracie všeobecne rozšírená. Väčšina režimov si robí nárok na titul ‚demokracia‘ a tie, ktoré to nerobia, často trvajú na tom, že ich zvláštny prípad nedemokratickej vlády je nevyhnutnou etapou na ceste ku konečnej ‚demokracii‘. V dnešnej dobe sa zdá, že dokonca i diktátori veria, že nevyhnutnou zložkou ich legitímnosti je niekoľko slov zo slovníku demokracie“ (Dahl, 1995, s. 8).

3 Západný civilizačný okruh sa v užšom význame geograficky vymedzuje ako štáty Európy a Severnej Ameriky. V širšom význame tam patria štáty Európy, Severnej Ameriky a bývalého Commonwealthu.

4 Najčastejšie je označovaná ako tretia demokratizačná vlna. Ide predovšetkým o nahradenie socialistických/komunistických režimov demokratickými štruktúrami na prelome 80. a 90. rokov 20. storočia. Používa sa aj označenie štvrtá vlna demokratizácie. Uvádza to napr. Mc Fault. Dôvodom snahy o odlíšenie od 3. vlny demokratizácie je určitá špecifickosť prechodov k demokracii v postkomunistických krajinách. Prejavuje sa predovšetkým v charaktere režimu, od ktorého sa prechádzalo k demokracii, a v počte krajín, ktoré v takmer rovnakej dobe realizovali prechody k demokracii. Udalosť z 90. rokov 20. stor. obohatili teórie prechodu o nové poznatky: od okrúhlych stolov v Poľsku, pádu Berlínskeho múru 9. 11. 1989 a kolapsu Sovietskeho zväzu v r. 1991 takmer 30 krajín odstránilo socialistický režim. Niektorí autori ako Huntington, Potter či Ženíšek tvrdia, že demokratické prechody vo východnom bloku Európy patria ešte do 3. vlny demokratizácie (Ženíšek 2006, s. 42-47).

R. Dahl (2001, s. 133) vo svojom diele O demokracii popisuje, že zo samotných skúseností demokratizačných procesov 20. storočia môžeme vyvodiť päť podmienok priaznivých pre demokratické inštitúcie. Tie ešte rozdeľuje na dve skupiny, a to na nevyhnutné podmienky pre demokratické zriadenie a na výhodné podmienky pre demokraciu.

Zásadné podmienky pre demokraciu:

1. kontrola verejných činiteľov nad armádou a políciou,
2. demokratické presvedčenie a demokratická politická kultúra,
3. žiadne silné antidemokratické zásahy z externého prostredia.

Priaznivé podmienky pre demokraciu:

1. moderná trhová ekonomika a moderná spoločnosť,
2. slabý subkultúrny pluralizmus (Eštok, 2012).

V mnohých prípadoch existuje po skončení úspešného prechodu k demokracii ešte veľa krokov, ktoré je potrebné prejsť, aby sa demokracia dala označiť za konsolidovanú. P. Juza (2000) sa v tejto súvislosti zamýšľa: „Konsolidácia demokracie s cieľom dosiahnuť rovnosť príležitostí a všeobecný ľudský rozvoj si vyžaduje štrukturálne zmeny. Pre nastolenie hospodárskych zmien a riadenie globalizácie je nevyhnutné vytvoriť novú hospodársku ekonomiku s novými kritériami a novými prioritami. Tie sú spojené s transformáciou štátu, ktorá si zároveň vyžaduje sociálne a politické zmeny – nových aktérov, nové formy sociálnych spojení i občianskej participácie.“

Je oveľa náročnejšie dať kvalitný základ demokratickému systému ako zvrhnúť starý systém. Konsolidácia demokracie je proces, ktorý sa môže odohrať až po ukončení revolúcie. Aj keď je prechod k demokracii úspešný, o konsolidácii demokracie ešte nemôžeme hovoriť. Demokratizácia je navyše komplexný a neurčitý proces s otvoreným koncom. Podľa A. Przeworského (n.d.) môžeme veľmi zjednodušene označiť demokraciu za konsolidovanú v okamihu, keď sa v rámci konkrétneho politického systému stáva prvou možnosťou a neuvažuje sa o tom, že by to mohlo byť inak.

Demokraciu je možné označiť za konsolidovanú, ak nie je permanentne narušovaná vnútorná celistvosť štátu a pokiaľ neexistuje permanentný tlak zo strany významných externých či interných aktérov na zavedenie nedemokratického režimu. Zároveň je potrebné, aby väčšina verejnosti vnímala demokraciu ako najlepší z možných spôsobov vládnutia a usporiadania spoločnosti, kde sa uplatňujú len demokratické mechanizmy prijímania rozhodnutí.

Existuje niekoľko prístupov, na ktorých základe sa vysvetľuje proces demokratizácie v tých štátoch, kde demokratizácia prebehla. Prechod k demokratickému zriadeniu môžeme považovať za zavŕšený, ak sa žiadna moc v štáte neuplatňuje na inom než demokratickom základe. A zároveň demokraciu môžeme označiť za konsolidovanú, ak neexistuje tlak na etablovanie akejkoľvek formy nedemokratického režimu a verejná mienka vníma demokraciu ako ňou žiadanú a preferovanú formu vlády. Koniec 20. storočia bol v priestore strednej a východnej Európy obdobím pomerne rýchlych zmien režimov, časom, keď sa tu udiali revolučné zmeny. Máme na mysli demokratizačné procesy v štátoch strednej a východnej Európy.

Práve demokratické zriadenie je považované za režim, kde je identifikovaný najvyšší životný štandard širokých mas obyvateľstva.

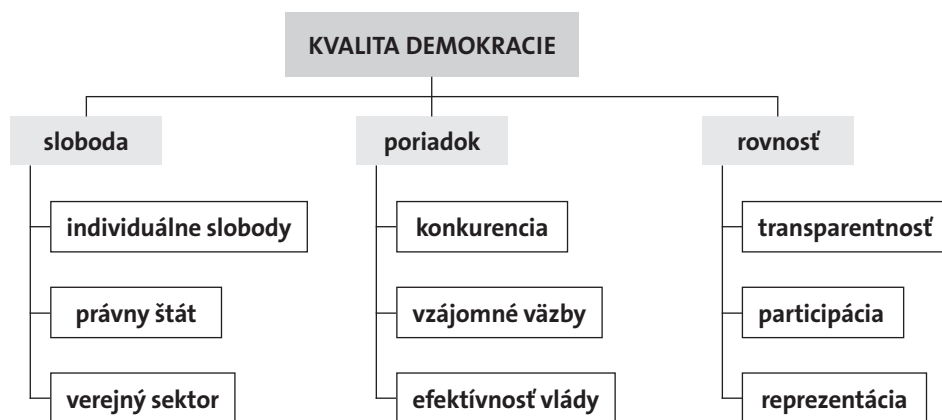
Je možné uviesť množstvo nazeraní na spôsob klasifikácie demokratických systémov. L. T. Sargent (2009, s. 62-90) vymedzuje sedem kľúčových prvkov súčasných typov demokracií:

1. Zapojenie občanov v rozhodovacom procese – vníma ho ako základnú charakteristiku akéhokoľvek demokratického systému. Občania by mali byť do procesu tvorby rozhodnutí zapojení priamo alebo prostredníctvom svojich zástupcov. Na základe tejto charakteristiky vyčleňujeme dva základné typy demokratického rozhodovania:
 - a. priama demokracia – občania sa na rozhodnutiach a hlasovaní zúčastňujú osobne,
 - b. reprezentatívna demokracia – občania si volia iných občanov, ktorí následne diskutujú a hlasujú.
2. Zastupiteľský systém – občania si v istej situácii volia svojich reprezentantov a dočasne na nich delegujú svoju moc a zodpovednosť za rozhodnutia. L. T. Sargent (2009) považuje zastupiteľský systém za možné východisko zo situácie, keď je priama participácia občanov na rozhodovacom procese nemožná alebo príliš zložitá.
3. Zákonnosť – L. T. Sargent (2009) upozorňuje, že aj napriek delegácii moci a zodpovednosti z občanov na ich reprezentantov, pole pôsobnosti týchto reprezentantov je a vždy musí byť obmedzené zákonom. To považuje za jeden zo základných princípov, vďaka ktorému je možné predchádzať konfliktom v demokratických inštitúciách.
4. Volebný systém je založený na pravidle väčšiny – spôsob a výkon výberu reprezentantov je ústredný pre demokratické rozhodovanie. L. T. Sargent (2009) si v tejto súvislosti kladie sedem základných otázok, ktoré musia byť v demokratickej spoločnosti zodpovedané ešte pred samotnou voľbou reprezentantov:
 - a. na aké obdobie má byť daná osoba volená,
 - b. či môže byť volený zástupca po volebnom období znovuzvolený, ak áno, koľkokrát po sebe,
 - c. koľko percent hlasov potrebuje osoba vo voľbe získať, aby bola zvolená,
 - d. ak sú viacerí ako dvaja kandidáti, či by sa malo vykonať druhé kolo voľby medzi dvoma najúspešnejšími kandidátmi,
 - e. či existujú okolnosti, ktoré si vyžadujú vyššie percento hlasov pre kandidáta ako jednoduchú väčšinu,
 - f. aký má byť celkový počet reprezentantov,
 - g. koľko má byť zvolených reprezentantov z jednej geografickej jednotky, regiónu či členského štátu.
5. Istý stupeň rovnosti medzi občanmi je podľa L. T. Sargenta (2009) jeden z najdiskutovanejších prvkov demokracie, ktorý produkuje základné ideové rozpory, a to najmä v otázke, aký koncept rovnosti sa má naplňovať. Vyčleňuje päť základných typov rovnosti:
 - a. politická rovnosť,
 - b. rovnosť pred zákonom,
 - c. rovnosť šancí,
 - d. majetková rovnosť,
 - e. sociálna rovnosť.

6. Istý stupeň slobody, ktorá je poskytovaná alebo zabezpečená pre občanov. Rovnosť sa v minulosti považovala za jeden z aspektov slobody, v súčasnosti obsahuje tri základné pojmy:
 - a. sloboda v zmysle politickej slobody,
 - b. sloboda vo všeobecnom zmysle slova,
 - c. práva v zmysle špecifických právne garantovaných slobôd, najmä základné ľudské práva a slobody, ale aj sociálne a politické práva.
7. Vzdelanie – najmä, ale nie výhradne výchova k občianstvu. Zapojenie občanov do tvorby rozhodnutí v demokratickej spoločnosti predpokladá istú úroveň vzdelania a vedomostí občanov.

Ako naznačuje Sargentova (2009) klasifikácia prvkov súčasnej demokracie – charakteristiky demokracie, demokratického rozhodovania, výkonu moci, reprezentácie a postavenia občianstva a občianskej spoločnosti – sa v teoretickom vymedzení v minulosti takmer vždy zameriavali na popisanie ich stavu na úrovni národného štátu, ale tiež na úrovni nižšej.

Obrázok 1: Sargentova klasifikácia prvkov súčasnej demokracie (2009), vlastné spracovanie



Webstránka Barometer demokracie (Democracy Barometer, n.d.) uvádza, že v súčasnosti sú pre demokraciu rozhodujúcimi faktormi sloboda – rovnosť – poriadok, a zároveň vzájomné vzťahy medzi nimi (Dobiaš, Eštok, Bzdilová, Onufrák 2012). Existujú rôzne experimenty ideologickej, politickej a ekonomickej povahy na národnej i medzinárodnej úrovni v nedemokratických i demokratických režimoch s rozličnými podobami a prejavmi slobody, rovnosti a poriadku. Problematika slobody, rovnosti a poriadku je priestor na uvažovanie o aktuálnych a univerzálnych otázkach demokracie, o jej reálnych i deformovaných podobách. Vníname nízku úroveň politickej kultúry a vysokú mieru prepojenosti medzi politickými elitami a záujmovými ekonomickými skupinami. To sú paradoxy súčasného vývoja, príčiny radikálneho plu-

ralizmu rôznych sociálnych hnutí, ale aj depolitizovanej verejnosti a informačnej manipulácie (Dobiaš, Eštok, Bzdilová a Onufrák, 2012).

AKTIVITY A AKTIVIZAČNÉ METÓDY VÝUČBY

Aktivita 1: Rolová hra – modelový príklad: Sýria rok 2018⁵

Cieľová skupina: študenti VŠ, SŠ

Čas: 90 minút

Pomôcky: papiere, perá

Postup: Rolová hra „Sýria rok 2018“ je metódou, pri ktorej účastníci na istý vymedzený čas prevezmú fiktívne vzory myslenia a správania tzv. roly. Rolová hra je jedným z dôležitých prostriedkov získavania komunikačných kompetencií najmä argumentačného charakteru. Táto hra si vyžaduje naštudovanie sýrskeho konfliktu zo strany študentiek, študentov i vyučujúcich. Je vhodné urobiť tak vopred (ideálne ako domácu prípravu), nie priamo na hodine. Zvýši sa tak kvalita priebehu vyučovania. Táto rolová hra má simulovať stretnutie vybraných strán sýrskeho konfliktu v roku 2016 za účelom hľadania mierových podmienok. V tomto modelovom príklade je použitá technika kontrolovanej improvizácie so zadanými rolami. Pre zachovanie čo najväčšej miery objektivity názvy jednotlivých rolí odporúčame napísať na malé papieriky a zúčastnených ich nechať vylosovať. Chýbajúce prostredie pre summit a tiež aparatúra, ktoré môžu byť limitujúce, majú za následok, že rolová hra vytvorí priestor pre predstieranie a improvizáciu a do popredia tak vystupuje verbálny prejav. Kladie sa tak zvýšený dôraz na argumentačné schopnosti a kreativitu študentiek a študentov. Odporúčame, aby vyučujúca či vyučujúci boli v role moderátora stretnutia strán konfliktu a aktívne vstupovali do celého diania. Takto je nad celou hrou neustála kontrola. Prostredníctvom otázok či komentárov vie moderátorka či moderátor určovať smerovanie celej diskusie a provokovať tak k lepším argumentačným výkonom.

Strany konfliktu:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| 1. vláda | 5. Spojené štáty americké |
| 2. slobodná sýrska armáda | 6. Ruská federácia |
| 3. ISIL – Islamský štát | 7. Turecko |
| 4. občania | |

5 Tento model rolovej hry už bol testovaný na Katedre politológie FF UPJŠ v Košiciach.

1. VLÁDA

Baššár al-Asad

Charakteristika:

- sýrsky prezident, člen strany Baas, ktorá v Sýrii vládne autoritatívnym režimom od roku 1963,
- alavita: vetva vyznávačov šiitskeho islamu, ktorí sú v Sýrii síce menšinou, no zastávajú všetky významné funkcie v štáte,
- Asad bol zvolený v referende trikrát po sebe – v rokoch 2000, 2007 a v roku 2014.
- Od roku 2011 sa začali ozývať hlasy za jeho zosadenie kvôli porušovaniu ľudských práv, hospodárskym reformám a výnimočnému stavu (vyhlásenému v r. 1963). Ten bol vo februári 2011 zrušený a Asad následne prisľúbil reformy, no protesty pokračovali.

Ciele:

- udržať autoritatívny režim a poriadok v štáte, boj proti odporcom za každú cenu,
- bojovať proti ISIS, prisľúbiť reformy,
- udržať mesto Aleppo, ktoré je baštou podpory prezidenta Asada,
- podpora zo strany Ruska, Iránu a libanonského Hizballáhu.

Dáúd Rádžha

Charakteristika:

- minister obrany, člen sýrskej vlády,
- podporuje vládny režim prezidenta Asada, vo všetkom s ním súhlasí a ochraňuje ho,
- je zodpovedný za obranu štátu a organizáciu armády,
- existuje podozrenie, že na prezidenta chcú jeho odporcovia spáchať atentát (sám pri tomto atentáte zahynie).

Ciele:

- podporovať a ochraňovať prezidenta a viesť obranu štátu,
- udržať si chemické zbrane a neodovzdávať ich OSN na likvidáciu.

Rijád Hidžáb

Charakteristika:

- sýrsky premiér,
- jedna z vedúcich osobností režimu, hlava vlády,
- v jeho funkcii sa očakáva, že bude podporovať vládny režim prezidenta Asada,
- napriek svojej vysokej funkcii v súčasnom režime prezidenta Asada nesúhlasí s jeho politikou, je predovšetkým proti vyvražďovaniu vlastných občanov.

Ciel':

- Vzhľadom na jeho presvedčenie je jeho cieľom vytvárať na verejnosti dojem, že podporuje prezidentský režim. Na druhej strane plánuje aj s rodinou tajný útek z krajiny do Jordánska.

Tajná služba

Šéf tajnej služby

Charakteristika:

- Tajná služba vykonáva dohľad nad bezpečnosťou štátu, monitoruje potenciálne hrozby pre štát ako zvonku, tak aj zvnútra.

Ciel:

- Úlohou šéfa tajnej služby je vyhľadávať potenciálne bezpečnostné riziká a dbať o bezpečnosť.

Agent tajnej služby

Charakteristika:

- Tajná služba vykonáva dohľad nad bezpečnosťou štátu, monitoruje potenciálne hrozby pre štát – ako zvonku, tak aj zvnútra. Jeho priamym nadriadeným je šéf tajnej služby.

Ciel:

- Úlohou agenta tajnej služby je vyhľadávať potenciálne bezpečnostné riziká a dbať o bezpečnosť. Ako priamy podriadený šéfa tajnej služby musí vykonávať jeho rozkazy.

Bezpečnostné zložky (Sýrska rozviedka)

Hišám Bachtijar

Charakteristika:

- šéf sýrskej rozviedky, kľúčová postava represii proti povstalcov,
- patrí k náboženskej menšine alavitov, ktorí podporujú prezidentský režim.

Ciel:

- udržať bezpečnosť a poriadok v štáte, predovšetkým sa snaží potlačiť pouličné protivládne protesty za každú cenu, i za cenu represívnych opatrení a civilných obetí.

Člen sýrskej rozviedky

Charakteristika:

- priamy podriadený šéfa sýrskej rozviedky Hišáma Bachtijara, ktorého príkazy musí počúvať.

Ciel:

- zabezpečiť bezpečnosť a poriadok v štáte, predovšetkým počas pouličných protestov.

2. SLOBODNÁ SÝRSKA ARMÁDA (FSA)

Charakteristika:

- povstalecká armáda usilujúca o zosadenie Baššára Asada z funkcie prezidenta. Ide o voľné združenie štyroch povstaleckých skupín, z ktorých časť prijíma vojenskú podporu zo zahraničia od odporcov sýrskeho prezidenta Baššára Asada. FSA nemá centrálnu veliteľskú štruktúru.

Ciele:

- dosiahnuť odstúpenie prezidenta a postaviť ho pred Medzinárodný trestný tribunál pre vojnové zločiny,

- získať vojenskú pomoc od Západu proti dobre vyzbrojenej sýrskej armáde,
- dobyť strategické mesto Aleppo,
- podpora zo strany EÚ, USA, Saudskej Arábie, Kataru, Jordánska, Turecka, Izraela,
- súhlasiť s prímerím len za predpokladu, že Rusko ukončí vzdušné útoky v Sýrii.

3. ISIL – „Islamský štát“

Charakteristika:

- sunnitská militantná teroristická organizácia pôsobiaca na územiach v Iraku a Sýrii, kde vyhlásila kalifát.

Ciele:

- vytvoriť štátny útvar na území vymedzenom štátnymi hranicami,
- bojovať proti vládnu režimu sýrskeho prezidenta Asada,
- prostredníctvom expanzie si podmaniť vzácne ropné polia a životne dôležité vodné zdroje.

4. OBČANIA

Aktivistka Diana Džavábraová

Charakteristika:

- občianska aktivistka a tvrdá odporkyňa vládnej strany Baas. Počas protestov bola zatknutá, jej zatknutie bolo jednou z hlavných príčin vzniku masových protestov proti vláde baasistickej strany. Po čase bola prepustená a vo svojich aktivitách pokračuje.

Ciele:

- Ako najvýznamnejšia postava občianskeho hnutia je odporcom režimu,
- organizuje protesty a z princípu odmieta akúkoľvek dohodu s vládou,
- usiluje sa o zosadenie Asada mierovou cestou.

Staffan de Mistura

Charakteristika:

- osobitný vyslanec OSN pre Sýriu

Cieľ:

- sprostredkovať mierové rozhovory medzi predstaviteľmi sýrskej vlády a povstalcami.

Federica Mogherini

Charakteristika:

- vysoká predstaviteľka EÚ pre zahraničné vzťahy a bezpečnostnú politiku

Cieľ:

- sprostredkovať mierové rozhovory medzi predstaviteľmi sýrskej vlády a povstalcami za účelom zastavenia migračnej vlny.

5. SPOJENÉ ŠTÁTY AMERICKÉ

Barack Obama

Charakteristika:

- prezident Spojených štátov amerických za demokratickú stranu, ktorý v konflikte v Sýrii podporuje Slobodnú sýrsku armádu, resp. povstalcov

Ciele:

- zabezpečiť výbroj, výcvik, financie a informácie z tajných služieb pre sýrskych povstalcov,
- dosiahnuť odovzdanie chemických zbraní Sýrie pod kontrolu OSN,
- dosiahnuť odstúpenie Asada a postaviť ho pred Medzinárodný trestný tribunál pre vojnové zločiny,
- presvedčiť Rusko, že budúcnosť Sýrie je možná len bez Asada,
- vyhlásiť vojnu ISIS a letecky útočiť na ich pozície,
- v prípade, že Asad neodstúpi, začať priamu vojenskú intervenciu do Sýrie,
- viesť propagandistickú vojnu proti ideológii džihádu prostredníctvom internetu,
- uvaliť sankcie na sýrskeho prezidenta Asada,
- vyslať špeciálne jednotky do vojnových oblastí.

6. RUSKÁ FEDERÁCIA

Vladimír Putin

Charakteristika:

- prezident Ruskej federácie podporujúci v konflikte vládny režim sýrskeho prezidenta Asada

Ciele:

- podporovať vládny režim v Sýrii, aby si Rusko udržalo vplyv na Blízkom východe a snažiť sa vymaniť z medzinárodnej izolácie, do ktorej sa Rusko dostalo po anexii Krymu,
- bojovať proti ISIS a pokračovať v uskutočňovaní náletov na ich pozície,
- zabrániť Turecku angažovať sa v konflikte v Sýrii,
- vybudovať v Sýrii leteckú základňu,
- vyzbrojovať oficiálne vládne sily.

7. TURECKO

Recep Tayyip Erdoğan

Charakteristika:

- prezident Turecka

Ciele:

- zabrániť posilneniu pozície Iránu v regióne,
- vojensky podporiť ISIS v boji proti Rusku v Sýrii z obavy, že by ich vojenské ciele v boji proti Kurdom mohli byť v dôsledku ruskej angažovanosti zmarené,
- podporovať teroristickú organizáciu Front al-Nusra v boji proti Kurdom.

.....

Aktivita 2: Systém kocka slov: popis – porovnanie – asociácia – analýza – aplikácia – argumentácia a myšlienkové mapy

Cieľová skupina: študenti VŠ, SŠ

Čas: 90 minút

Pomôcky: papiere, perá

Postup: Pre účely tejto hry odporúčame rozdeliť študentov na menšie 4 – 7 členné skupiny. Vhodné je aj vytvoriť 6 strannú hraciu kocku z pevnejšieho papiera alebo zadovážiť si väčšiu hraciu kocku. Slová odporúčame písať na jemnejší papier, nastrihať a na kocku nalepiť. Hracia kocka má mať na svojich stranách 6 slov:

I. sloboda – teror – polícia – cenzúra – ideológia – pluralizmus

II. Voľby⁶

Študenti hodia kockou a o hodenom slove uvažujú podľa inštrukcií:

POPÍŠTE (význam daného slova) – POROVNAJTE (výhody oproti antonymu tohto slova) – ASOCIUJTE (ďalšie významové konotácie) – ANALYZUJTE (spoločenský prínos) – APLIKUJTE (využitelnosť v každodennej praxi) – ARGUMENTUJTE ZA A PROTI (významu/zmyslu tohto slova pre dobré fungovanie spoločnosti).

Pri stanovenom slove majú študenti čas 2 – 4 minúty na písomnú prípravu. Je potrebné, aby sa vystriedali všetky strany kocky, teda všetky pojmy. Tak študenti vytvárajú hypotézy, hľadajú reálne využitie pojmov, uvádzajú príklady z praxe, zlepšujú si rečnícke schopnosti, prehľbujú vedomosti, hľadajú prepojenia daného pojmu, učia sa uvažovať komplexne a zároveň si uvedomujú jednotlivé časti celku.

Na základe predchádzajúcich aktivít pod dohľadom vyučujúceho študenti vypracujú tzv. myšlienkovú mapu, ktorá podporí aktívne učenie a pomôže pri utriedení už známych faktov. Ako vizuálna pomôcka poslúži aj na grafické zobrazenie naučeného.

Aktivita 3: Cinquain – pomôcka na opakovanie naučeného a esej

Cieľová skupina: študenti VŠ, SŠ

Čas: 45 minút

Pomôcky: papiere, perá

6 Na vytvorenie ďalšej skupiny šiestich slov navrhujeme použiť metódu round robin (metóda dookola). Študentkám a študentom dáme kolovať papier a pero, kde môžu napísať akúkoľvek asociáciu k téme. Vidia tak, čo bolo napísané pred nimi, čím získavajú možnosť komentovať a dopĺňať myšlienky svojich kolegyň a kolegov. Z týchto asociácií je potrebné vytvoriť podstatné meno a možno ho tak zaradiť do ďalšej šestice.

Metóda cinquain je schematický spôsob na lepšie utriedenie si a pamätanie pojmov. Schéma piatich riadkov vyzerá takto:

- Pojem:
- Synonymum pojmu:
- Opis pojmu:
- Popis historických konotácií pojmu:
- Charakteristika:

Pod pojmom rozumieme jedno- alebo viacslovný názov. Druhý riadok – synonymum – umožňuje lepšie pochopiť podstatu. Opis pojmu obsahuje podstatné vlastnosti, znaky preberanej problematiky. Dávame si odpovede napríklad na tieto otázky: Aký je to spisovateľ?

Aký je to predmet? Aké sú podmienky? Ako odpoveď napíšeme dve prídavné mená. Tretiu časť (popis historických konotácií) tvorí charakterizovanie udalostí spájaných s pojmom v dejinách. Štvrtá časť je z toho vyplývajúca charakteristika pojmu.

Na základe metódy cinquain sú študenti schopní lepšie pochopiť a vypracovať si podklady na napísanie eseje, ktorú odporúčame ako výsledok tejto aktivity.

Literatúra

1. ARENTOVÁ, H. 1996. Původ totalitarismu I-III. Praha: Oikymenh. ISBN:80-86005-13-5.
2. ASH, T. G. 1991. Rok zázraků '89. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-021-6.
3. CRANE, B. 1965. The Anatomy of Revolution. New York: Random House. ISBN 978-0394700441.
4. DAHL, R. 2001. O demokracii. Průvodce pro občany. Praha: Portál. ISBN 80-7178-422-2.
5. DOBIAŠ, D., G. EŠTOK, A. ONUFRÁK a R. BZDILOVÁ eds. 2012. Sloboda – rovnosť – poriadok: Kam kráčaš demokracia. (Košícké politologické dialógy). Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-7097-979-2.
6. EŠTOK, G. 2012. Kritériá demokratického procesu R. Dahla a demokratický deficit v EÚ. In: D. DOBIAŠ, G. EŠTOK, A. ONUFRÁK, a R. BZDILOVÁ, eds. 2012. Sloboda – rovnosť – poriadok: Kam kráčaš demokracia. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-7097-979-2.
7. FRIEDRICH, C. J. a Z. K. BRZEZINSKI. 1956. Totalitarian Dictatorship and Autocracy. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 9780674332607.
8. GBÚROVÁ, M. 1999. Ako s profesionalizáciou slovenskej politiky. [online]. 1999 [cit. 2018-08-12]. Dostupné z: http://www.noveslovo.sk/c/22116/Ako_s_profesionalizaciou_slovenskej_politiky

9. GRUGEL, J. a L. M. BISHOP. 2002. *Democratization: A Critical Introduction*. Palgrave Macmillan. ISBN 978-0333679692.
10. HAERPFER, CH. W., P. BERNHAGEN, R. F. INGLEHART a CH. WELZEL. 2009. *Democratization*. New York: Oxfors University Press. ISBN 978-0199233021.
11. HOPPER, R. D. 1950. The Revolutionary Process. In: *Social Forces*, Roč. 28, č. 3.
12. HUNTINGTON, S. P. 1991. *The Third Wave – Democratization in the Late Twentieth Century*. Norman: University of Oklahoma Press. ISBN 9780806125169.
13. JUZA, P. 2000. *Demokracia v ére globalizácie*. [online]. 2000 [cit. 2018-08-12]. Dostupné z: http://www.noveslovo.sk/c/23840/Demokracia_v_ere_globalizacie
14. KRIEGL, J., ed. 2000. *Oxfordský slovník světové politiky*. Praha: Ottovo nakladatelství. ISBN 80-7181-463-6.
15. LEŠKA, D. 2011. *Formovanie politického systému na Slovensku po roku 1989*. Bratislava: Infopress. ISBN 978-80-89485-04-8.
16. O'DONNELL, G., a P. C. SCHMITTER. 1986. Negotiating (and Renegotiating) Pacts. In: G. O'DONNELL a P. C. SCHMITTER. *Transitions from Authoritarian Rule: Tentative Conclusions from Uncertain Democracies*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. ISBN 978-1421410135.
17. PRZEWORSKI, A. *Democracy and Economic Development* [online]. [cit. 2018-08-12]. Dostupné z: <http://politics.as.nyu.edu/docs/IO/2800/sisson.pdf>
18. RUSTOW, D. A. 1970. Transitions to Democracy: Toward a Dynamic Model. In: *Comparative Politics*. Roč. 2, č. 3.
19. SARGENT, L. T. 2009. *Contemporary Political Ideologies: A Comparative Analysis*. St. Louis: Wadsworth Cengage Learning. ISBN 978-0495569398.
20. SARTORI, G. 1993. *Teória demokracie*. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-049-5.
21. TANTER, R. a M. MIDLARSKY. A. 1967. Theory of Revolution. In: *Conflict Resolution*. Roč. 11, č. 3. [online]. 1967 [cit. 2018-08-12]. Dostupné z: http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/66981/10.1177_002200276701100302.pdf?sequence=2
22. VERHULST, J. a A. NIJEBOER. 2007. *Priama demokracia*. Brusel: Democracy International. ISBN 9789078820055.
23. ŽALOUDEK, K. 2004. *Encyklopedie politiky*. Praha: Libri. ISBN 80-7277-209-0.
24. ŽENÍŠEK, M. 2006. *Přechody k demokracii v teorii a praxi*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o. ISBN 80-7380-008-X.

O autoroch:

Mgr. Renáta Bzdilová, PhD.

Autorka pôsobí na Katedre politológie Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach. Výskumne a pedagogicky sa zameriava na problematiku teórie demokracie s dôrazom na priamu demokraciu, demokratizačné procesy a tranzitológiu, voľby a volebnú problematiku, politický marketing a politickú komunikáciu. Okrem iných je aj garantkou a vyučujúcou predmetov: Teória demokracie I, Teória demokracie II, Voľby a volebná problematika, Demokratizačné procesy v štátoch strednej a východnej Európy, Politický marketing, Politická komunikácia.

Mgr. Gabriel Eštok, PhD.

Autor pôsobí na Katedre politológie Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach. Výskumne a pedagogicky sa zameriava na problematiku medzinárodných vzťahov a geopolitiky, na otázky fungovania politických systémov, demokracie a demokratického deficitu v európskom priestore a na problematiku regionálnych integračných procesov. Okrem iných je aj garantom a vyučujúcim predmetov: Komparatívna politológia I, Komparatívna politológia II, Komparatívna politológia III, Teórie politických systémov, Politická geografia, Geopolitika, Aktuálne otázky medzinárodnej politiky.

VPLYV DEMOKRATIZÁCIE NA MODERNÉ PROCESY GLOBALIZÁCIE

Nataliya Maradyk

Anotácia

Tento text skúma aktuálne trendy globálnej distribúcie demokratických inštitúcií a ťažkosti s ich zakoreňovaním v iných ako západných spoločnostiach. Vyhliadky globálnej demokratizácie výrazne komplikuje štruktúra medzinárodných vzťahov a asymetria demokratizačných procesov v rôznych oblastiach sveta. Rozširovanie demokratickej transformácie v mnohých krajinách neznamená bezproblémový vývoj tohto politického javu. Kľúčové faktory, od ktorých budú v budúcnosti závisieť stabilita a šírenie demokracie, sú hospodársky rozvoj a politické vedenie. Silnými štrukturálnymi faktormi, ktoré uľahčujú rozširovanie a prehľbovanie demokracie, sú aj sociálny rozvoj, rozšírenie prístupu k svetovému bohatstvu a k vzdelaniu.

Kľúčové slová: liberalizácia, demokratizácia, globalizácia, prechod k demokracii, upevnenie demokracie

ÚVOD

Teoretická časť opisuje existujúce metodologické prístupy k štúdiu globálnej demokratizácie. Táto paradigma sa metodologicky formovala počas dlhého obdobia. Dlho existovali aj alternatívne prístupy k pochopeniu základných pojmov a k determinácii podmienok na vznik demokratických systémov a inštitúcií. Konštrukčné prvky demokratizácie, ktoré sú hlavným východiskovým bodom a konverziou cieľov, sa dosiahnu prechodom troch po sebe idúcich etáp: uvoľnenie vyznačujúce sa antagonistickou konfrontáciou hlavných politických aktérov, ktoré umožňuje vznik demokracie; demokratizácia, pri ktorej sa inštitucionalizujú demokratické normy a inštitúcie a napokon upevňovanie demokracie, keď má konsolidácia v spoločnosti isté zázemie a vrátiť sa do totalitno-autoritárskeho štátu už nie je možné. Štúdia zistila, že integrovaný prístup by sa mal použiť aj na výklad podmienok prechodu k demokracii, pretože úspech tejto vývojovej fázy závisí nielen od konkrétnych politických krokov politických činiteľov, ale tiež od kultúry, tradícií a sociálno-ekonomických faktorov. Je však potrebné mať na pamäti, že proces zrodu a formovanie demokracie nie sú univerzálne, pretože každá krajina má svoj vlastný algoritmus úspešného prechodu k demokracii. V praktickej časti štúdie uvádzame námety na výučbu.

ČO JE GLOBÁLNA DEMOKRATIZÁCIA

Jedným z hlavných dôsledkov transformačných procesov neskorého 20. storočia a začiatku 21. storočia bolo nastolenie demokracie ako základného modelu globálneho spoločensko-politického systému. V modernom svete sa tento proces stáva globálnejším. Takmer všetky ekonomicky rozvinutejšie krajiny sú teraz demokraciami, alebo existuje stratégia ich demokratizácie, ktorá sa má realizovať s prihliadnutím na národné špecifiká a tradície. Všeobecne môžeme povedať, že hlavný trend svetového vývoja smeruje k demokracii ako najlepšej forme spoločenského poriadku. Problémy a vyhliadky historického vývoja demokracie možno vidieť v inom teoretickom kontexte, často na základe civilizačných etáp a svetového rozvoja paradigiem. Zdá sa, že demokracia je produktom (západnej) civilizácie, ale aj nevyhnutnou fázou historického a politického vývoja každej spoločnosti. Avšak pozornosť bádateľov sa zamerala na trend globálneho šírenia demokratických inštitúcií a obťažnosť ich zakorenenia v nezápadných spoločnostiach.

K vzniku demokratických inštitúcií prišlo v relatívne neskorom štádiu západnej civilizácie – v takzvanej modernej ére. Demokracia je tu chápaná ako súbor reprezentatívnej vlády, slobodných volieb, ideologického a politického pluralizmu a silnej občianskej spoločnosti. Analýze problémov modernej demokracie sa v tejto súvislosti venuje uznávaný odborník Ulrich Beck, ktorý vidí spravodlivý spôsob, ako ich vyriešiť bez znesvätenia a s udrzaním demokratických zásad (Beck, 1997:41). To znamená, že prostá reprodukcia jej základov vedie ku kritickej analýze, a tiež k neustálemu experimentovaniu vo všetkých oblastiach spoločenského pôsobenia.

Hľadanie nových foriem demokracie je črtou súčasnej verejnej debaty a rôznych dimenzií sociálnej praxe. Po prvé, hovorí sa o vytváraní nových foriem spoločnosti, ktorých cieľom je nahradiť tradičné formy spoločenských vrstiev, aby socio-kultúrne komunity boli mobilnejšie a vznikali na základe dobrovoľnosti a meniacich sa špecifických problémov či situácií. K dispozícii je hľadanie „nového komunitarizmu“, ktorý je sociálny a má formu dobrovoľného združovania: vyjadruje snahu jednotlivcov prekonať vzájomné odcudzenie a nájsť spoločné hodnoty a aspirácie bez obetovania vlastnej autonómie (Bobbio, Bellamy, 1987:17).

Dnes je veľmi ťažké povedať, ktoré zmeny v demokratických inštitúciách môžu viesť k takémuto hľadaniu. Avšak vedúci trend je zvýšiť úlohu občianskej spoločnosti a jej vplyv na vývoj štátu, čo si, samozrejme, vyžaduje rozšírenie jej pôsobnosti a obohacovanie foriem jej činnosti, prenikanie do úrovne riadenia a do systému na podporu rozhodovania. To sú domény profesionálnych politikov, technokratov a byrokratických štruktúr. Možno namietnuť, že otázka by mala skôr smerovať k potrebe novej etapy demokracie než k jej evolúcii len v rámci konkrétnej civilizácie – teda euroatlantickej oblasti. Zvláštnosťou vyhládok na rozšírenie demokracie po celom svete je fenomén vzťahu demokratizácie a globalizácie či vývoja demokracie v globálnom historickom procese. Vzhľadom na to, že žiadna z aktuálne existujúcich civilizácií, s výnimkou západnej, nevytvorila v tomto procese demokratické inštitúcie a demokratické hodnoty, môžeme predpokladať, že takýto projekt by bol reálny iba v prípade novej globálnej civilizácie, ktorá preberie tieto tradičné hodnoty a inštitúcie a preniesie ich aj do iných oblastí spoločnosti.

HUNTINGTONOVE „TRI VLNY DEMOKRATIZÁCIE“

„Je dôležité rozvíjať teóriu vlny demokratického procesu“, tvrdí S. Huntington (1993) vo vedeckej monografii *Tretia vlna – demokracia na sklonku 20. storočia*, kde predstavil úplný obraz o zmenách, ktoré prichádzajú v rámci medzinárodných ekonomických atribútov, a analyzuje predpoklady, priebeh a vyhladky prechodu od totality a autoritárstva k demokracii. V tejto práci S. Huntington definuje „demokratické vlny“ (alebo „vlnu demokratizácie“): ide o prechod krajín zo skupiny nedemokratických režimov k demokratickým režimom v určitom časovom období, kde je pomer v prospech demokratických krajín výrazne vyšší v porovnaní s nedemokratickými krajinami. Zároveň na rovnakej časovej osi prebieha vývoj aj v opačnom (nedemokratickom) smere. História pozná také obdobia, keď veľká skupina krajín napriek prevažujúcemu trendu demokratizácie neodolá posilneniu antidemokratických síl, tie porážajú demokraciu a nastolia autoritatívne a totalitné režimy. Túto fázu S. Huntington charakterizuje ako „ustupujúcu vlnu“ (alebo „vlnu odňatia (spätného rázu) demokracie“). Na základe analýzy historických materiálov spojených s vytvorením demokratických režimov na báze času (i keď by mohli byť významné aj okolnosti), S. Huntington analyzuje problém porážky demokracie na základe sociálnej stability v kombinácii s určitým stupňom inštitucionalizácie sociálnych vzťahov (Huntington, 1993:36).

S. Huntington rozlišuje „tri vlny demokratizácie“ západnej spoločnosti: prvá vlna demokratizácie 1828 – 1926; (prvá vlna odňatia demokracie 1922 – 1942); druhá vlna demokratizácie 1943 – 1962; (druhá vlna odňatia demokracie 1958 – 1975); tretia vlna demokratizácie od roku 1974 až do súčasnosti. Posledná vlna demokratizácie sa začala v južnej Európe koncom 70. rokov a počas 80. rokov sa presunula do Latinskej Ameriky a Ázie. Koncom 80. rokov súčasná vlna demokratického procesu vstupuje do novej fázy v súvislosti s krízou takzvaného reálneho socializmu a prechodu k demokratickému spoločenskému a politickému systému (Huntington, 1993:85).

Vo všeobecnosti má logika prechodu k demokracii dva modely a rozdiely medzi nimi spočívajú v prítomnosti alebo neprítomnosti zhody medzi reformátormi a priaznivcami starého systému: prvý model (kooperatívny) obsahuje základný potenciál demokracie. Obsahuje postupnú a dôslednú liberalizáciu politického režimu, riadenú demontáž zastaraných inštitúcií predchádzajúceho systému za predpokladu rozumnej inovácie niektorých starých inštitúcií, ktoré majú svoje opodstatnenie, a zriadenia nových demokratických inštitúcií vrátane resocializácie obyvateľstva. Druhý model (konkurenčný) znamená ostrú liberalizáciu verejného života, zrušenie bývalého nedemokratického systému, vznik nových demokratických inštitúcií za každú cenu a často napriek odporu zdola aj zhora. Tento model sa líši zrýchlenou transformáciou a liberalizáciou, ktorá je často plytká, rýchlo sa uskutočňujú demokratické voľby, čo vedie k odstráneniu starej elity a ku zbaveniu moci starých štruktúr. Vzhľadom na slabosť politických inštitúcií sa tieto staré elity ešte pokúšajú obnoviť nedemokratický režim, niekedy dokonca aj v čisto neliberálnom tvare. Prechod od autoritárskej k demokratickej forme vlády sa môže udiť v dvoch algoritmoch: konzervatívny (postupný) – na základe autoritatívnych princípov interakcie a vzájomnej závislosti sa vyznačuje pomalými štátnymi ústupkami; inovatívny (rapídny) – založený na demokratických princípoch interakcie a charakterizovaný náhlým náporom demokratickej správy v štáte, ktorý tak stráca svoju autoritársku moc a neskôr sa dokonca stáva právnym nástrojom pri odovzdaní správy do rúk spoločnosti (Huntington, 1993:128).

Charakteristickou črtou modernej demokratickej vlny je, v porovnaní s predchádzajúcimi vlnami demokratického procesu, jej globálny charakter, pretože pokrýva takmer všetky kontinenty. Dôvody na globálne rozširovanie svetového demokratického procesu S. Huntington vysvetľuje týmito faktormi: kríza legitimity autoritárskych a totalitných systémov; bezprecedentný globálny rast za 60 rokov; rast vzdelania a sila strednej triedy; hlavné zmeny v učení katolíckej cirkvi; politické zmeny vo svetovej politickej moci (USA, ZSSR, Európske spoločenstvo); demonštračný efekt, posilnený novými prostriedkami medzinárodnej komunikácie a počiatočnými skúsenosťami s prechodom k demokracii v tretej vlne, ktorá hrala úlohu katalyzátora a slúžila ako model pre budúce úsilie o zmenu režimov v iných krajinách.

Ďalšou otázkou je, ako sa demokratický pohyb vyrovná s kombináciou rastúceho trendu kultúrnej hegemonie a kultúrnych konfliktov vo svete. Hlbokú zmenu v náuke a činnosti katolíckej cirkvi predstavoval Druhý vatikánsky koncil (1963 – 1965). Zmeny sa udiali aj v politike sil pôsobiacich na medzinárodnej scéne. Týka sa to najmä Európskeho spoločenstva a krajín, ktoré sa objavili na mape po Sovietskom zväze, respektíve sa vymanili z takzvaného socialistic-

kého bloku. Rozšírenie svetového demokratického procesu v globalizovanom svete by sa malo považovať za nový bezprecedentný jav, ktorý je spojený s oslabením kapacity vnútroštátnych orgánov ovplyvniť procesy ekonomickej, sociálnej a domácej politiky v priestore vymedzenom hranicami. Za spoločenské a politické aspekty globalizácie sa v 80. rokoch vo vedeckej literatúre a praxi považovali iba riešenia globálnych problémov (medzinárodná bezpečnosť, životné prostredie, atď.).

Expanzia svetového demokratického procesu by mala byť rozdelená do dvoch fáz: obdobie od roku 1974 do konca 80. rokov, odkedy sa začína v južnej Európe liberalizácia autoritárskych politických systémov a prechod k demokratickému poriadku iba čiastočne pokrýva Latinskú Ameriku, ázijské a africké regióny; od konca 80. rokov až po koniec milénia, keď v dôsledku studenej vojny a po páde socialistických režimov v strednej a východnej Európe prechádzajú k demokracii postsocialistické štáty a krajiny globálneho Juhu. Súčasná politická veda vedie diskurz o existencii „globálnych vln demokratizácie“ (S. Huntington, 1993). Globalizácia demokratického procesu je nový systém, ktorý nahrádza systém „studenej vojny“. Všetky štáty (rovnako ako priemyselné podniky) sú pod vplyvom globalizácie a potrebujú sa prispôbiť tomuto procesu. Svet sa mení na jednotnú globálnu ekonomiku, ktorej dominuje „globálna trojica“: Severná Amerika, EÚ a východ/západ Ázie, kde sa nachádzajú hlavné výrobné sily a mechanizmy svetovej globálnej ekonomiky, v ktorej hrajú ústrednú úlohu globalizované nadnárodné spoločnosti. Globalizácia demokratického procesu je určená trhom a nie štátnymi záujmami. Ako to vníma S. Huntington, „úspešné dokončenie tretej vlny demokratizácie položí základy pre jej štvrtú vlnu, ktorá prinesie demokratický prechod najchudobnejším oblastiam sveta“ (Huntington, 1993:295).

FAKTORY, KTORÉ OVPLYVŇUJÚ PROCES GLOBÁLNEJ DEMOKRATIZÁCIE

Za hlavné faktory demokratizácie sa v kontexte globalizácie často považujú modernizácia hospodárskych a sociálnych štruktúr a ekonomický rozvoj založený na moderných technológiách, ktoré vedú k zvýšeniu blahobytu, a tým otvárajú cestu k demokracii. Podľa S. Huntingtona (1993) je „vzťah medzi blahom národa a jeho demokratizáciou dostatočne silný“. S. M. Lipset et al. (1993), ktorý skúma vzťah medzi úrovňou hospodárskeho rozvoja štátov a ich politickými systémami, prichádza k záveru, že demokratizácia závisí od mnohých faktorov, ale úroveň sociálno-ekonomického rozvoja je jeho „základnou a nevyhnutnou podmienkou“ (74 % štátov z najnižšou úrovňou hospodárskeho rozvoja sú autoritárske štáty, 24 %, „spolovice“ autoritárske a len jedna krajina – India – má demokratický režim. Naopak štáty s priemernou a nadpriemernou úrovňou hospodárskeho rozvoja sú v drvivej väčšine demokratické a majú vyspelú trhovú ekonomiku) (Huntington, 1984:36; Lipset, Seong, Torres, 1993:156). Závislosť demokratizácie od ekonomických faktorov je však nepravdepodobná. Sociálno-ekonomické zázemie zastupiteľskej demokracie západného typu nie je v trhovom hospodárstve s jeho ekonomickou úrovňou, ale je spôsobené závislosťou sociálnej štruktúry na početnej

prevahe takzvanej strednej triedy. Táto komunita kombinuje sociálny životný štandard, ktorý zaisťuje dostupnosť sady základného spotrebného tovaru dodaného modernou hromadnou výrobou, so záujmom o sociálnu a politickú stabilitu bez vnútorných rozkolov. Diverzita je stav konkrétnych skupín a zdrojov ich príjmov v spoločnosti. Ak existujú sociálne a ekonomické procesy ohrozujúce poskytovanie určitých náležitostí strednej triede, tá je schopná svojím spoločenským a politickým správaním destabilizovať demokratické inštitúcie. Dokonca pôsobí ako sila podporujúca autoritárske a totalitné režimy. Avšak aj v prípade, že stredná trieda nie je vždy chrbtovou kosťou demokracie, jej významný podiel v sociálnej štruktúre obchodu a občianskej spoločnosti je základným predpokladom udržateľného demokratického vývoja. Samozrejme, chudobná spoločnosť, v ktorej žijú veľké segmenty populácie na okraji spoločnosti a v biede, nepredstavuje prostredie priaznivé pre rozvoj demokracie a občianskej spoločnosti.

PREKÁŽKY GLOBÁLNEJ DEMOKRATIZÁCIE

Zo sociálno-ekonomického hľadiska sú perspektívy globálnej demokratizácie pomerne optimistické. Súčasnú etapu globalizácie sprevádza prehlbujúca sa hospodárska diferenciácia medzi štátmi globálneho Severu a väčšinou ostatných krajín. Pri tomto trende by sme nemali očakávať rýchly a jednotný hospodársky a sociálny pokrok, ktorý radikálne zlepši životnú úroveň, a teda ani vznik sociálnych podmienok pre skutočnú zastupiteľskú demokraciu. V mnohých krajinách, kde si ustanovili formálne demokratické inštitúcie, demokratický pokrok je ešte krehký a jeho kritické stavy môžu dokonca pôsobiť ako ďalší faktor sociálnej a politickej nestability alebo iných politických transformačných procesov. Hlavnou prekážkou globálnej demokracie, ktorá nemá zreteľné alternatívy k západnému modelu, je kultúrna identita nezápadnej spoločnosti, ktorá nie je príliš schopná absorbovať západnú kultúru. V kultúrnom kontexte niektorých nezápadných spoločností neoceňujú jednotlivca, čo je zásadný a duchovný predpoklad západnej kultúry a predpoklad demokracie. Jednotlivec sa v nezápadných spoločnostiach vníma ako cudzí element. Aj keď sa proces individualizácie vyvíja i v takých spoločnostiach, tieto stále poskytujú možnosti „rozpustenia“ jedinca v skupine. To nevyklučuje demokratizáciu aspoň na formálnej úrovni, ale nebude to také reálne ako v západnej spoločnosti. Analýza súčasného interdisciplinárneho diskurzu o vplyve globalizácie v hospodárskej a sociálnej oblasti ukazuje, že predstavitelia spoločenských vied sa rozdeľujú na tých, ktorí vidia globalizáciu a potenciál postindustrializmu ako skazu, a tých, ktorí zas vidia akčnosť globalizácie ako pozitívnu silu (Bobbio, Bellamy, 1987:57).

Hlavným problémom v mnohých krajinách je chudoba a to, že v dnešnom svete existujú oblasti, kde chudobní nie sú schopní vyriešiť vlastnými silami problém prežitia. Pre tieto oblasti nie sú aktuálne také dôležité aspekty medzinárodnej spolupráce ako fyzická bezpečnosť, ľudský či prírodný kapitál. Pokiaľ ide len o prežitie, je príliš riskantné investovať do budúcnosti. Niet divu, že krajiny globálneho Juhu majú nízky alebo negatívny rebríček ekonomického rastu, ich vlády nemôžu účinne využívať výhody fyzickej geografie a vnútroštátne daňové zdroje, aby

investovali do infraštruktúry, ktorá je závislá od hospodárskeho rozvoja. Navyše, tieto oblasti majú vládne systémy často prelezené korupciou, čo nepriaznivo ovplyvňuje financovanie prioritných projektov a organizácií s potrebnými mechanizmami riadenia. Nedostatok inovácií vo všetkých oblastiach života vytvára významnú medzeru medzi krajinami globálneho Severu a Juhu. V takejto situácii si krajiny globálneho Severu musia položiť logickú otázku o účinnosti rozvojovej spolupráce. Mechanizmy ekonomického zníženia chudoby možno rozdeliť do dvoch hlavných kategórií: zvýšenie zdrojov prostredníctvom posilnenej efektívnosti a prerozdelenie ekonomických zdrojov.

Podpora krajín globálneho Juhu sa často deje redistribúciou zdrojov prostredníctvom ich zamerania na dôležitý rast národohospodárskej produktivity pre priemysel, ako napríklad investície do odvetvia poľnohospodárstva, zdravotníctva, vzdelávania, dopravy a komunikácií. Zo skúseností krajín EÚ a Spojených štátov sa ukázalo, že silný hospodársky rast závisí nielen od priamych vládnych investícií, ale aj od vytvorenia takej inštitucionálnej štruktúry verejnej správy, ktorá efektívne poskytuje príjmy zo súkromných investícií do materiálneho a ľudského kapitálu. V prípade krajín globálneho Juhu je smerovanie k hospodárskemu rastu iné. Okrem korupcie je v krajinách globálneho Juhu častá nestabilita vládnych inštitúcií, čo spôsobuje vysoké riziko a nedostatok záruk pri dotovaní stratových projektov a daňovo-odvodové zaťaženie má ideologický podtón odporu voči trhovým procesom. To všetko znižuje efektívnosť takého mechanizmu, ako je investovanie do rozvoja. Je príznačné, že v súvislosti s aktívnou štátnou rozvojovou spoluprácou a investíciami do ľudského kapitálu sú zvlášť cenné vzdelávacie programy (Castells, 2010).

Trvalé zníženie globálnej chudoby dá chudobným štátom možnosť nájsť potrebné zdroje, aby uskutočnili účinné a systematické inštitucionálne reformy. Ak vezmeme do úvahy dopady globalizácie, treba upozorniť, že nie všetky jej účinky musia byť pozitívne – niektoré z týchto dôsledkov môžu byť veľmi pozitívne, ale povaha globalizácie môže spôsobiť aj rast indikátorov chudoby. Redistribúcia zdrojov od bohatých k chudobným vyvoláva otázku o investíciách a hospodárskom raste. Preto je dôležité využiť potenciál globalizácie pokiaľ ide o investície do vyššej životnej úrovne. Krajiny globálneho Juhu potrebujú vytvárať podmienky na prekonanie chudoby prostredníctvom obchodu, bezpečnosti, vkladov a investícií. V tomto kontexte sa rast často chápe ako nástroj na znižovanie chudoby a súvisí so zavedením minimálnych štandardov bývania v určitom časovom horizonte. Je jasné, že znižovanie chudoby a hospodársky rast sú vo vzájomnom vzťahu najmä v krajinách s nízkymi príjmami. Empirické štúdie dokazujú, že pre skutočný pokrok v životnej úrovni je nevyhnutné zvýšiť národné bohatstvo. Napríklad India preukazuje významný pozitívny vývoj vďaka rýchlemu rastu hospodárstva ako hlavného nástroja na znižovanie chudoby. Pozitívny vzťah medzi znížením chudoby a rastom možno zaznamenať aj v krajinách s vysokou mierou chudoby, príkladom sú krajiny ako Čína, Indonézia alebo Filipíny (Castells, 2010:24-26).

Je zrejmé, že rast umožňuje spoločnosti účasť na dlho očakávaných pozitívach vo fungovaní právneho štátu a dodržiavaní daňových predpisov. Ale je faktom, že aj samotná existencia demokratických inštitúcií systematicky vplyva na riešenie problému chudoby. V kontexte globalizačných vplyvov vlády často prejavujú neochotu solídne kombinovať národné

programy – ich krátkodobé a dlhodobé záujmy, a popritom brať do úvahy záujmy ostatných krajín. Nemožno poprieť skutočnosť, že riziká globalizácie sú najnebezpečnejšie pre slabé ekonomiky krajín globálneho Juhu. Negatívna stránka globalizácie je evidentná počas svetovej hospodárskej a finančnej krízy. Na druhej strane možno tvrdiť, že globalizácia má potenciál na znižovanie chudoby najmä v krajinách globálneho Juhu, a to najmä prostredníctvom vytvorenia prostredia priaznivého na zrýchlenie hospodárskeho rastu a rýchly prenos poznatkov. Správne využívanie štrukturálnych faktorov a ciest realizácie národnej politiky v globálnej ekonomike potvrdzujú prínosy globalizácie. Pokrok v znižovaní celosvetovej chudoby sa prejavil predovšetkým prostredníctvom súčasných ázijských krajín, ktoré si zvolili cestu intenzívneho rozvoja (Priest, 2010:4).

Z tohto pohľadu má zmysel sa zmieniť o dôležitosti ciest, ktoré spájajú súčasnú globálnu chudobu. Najdôležitejším mechanizmom je identifikovaný rast nerovnosti bohatstva. To, čo spája globalizáciu a rast, je predovšetkým otvorenie a liberalizácia trhu, obchodu a kapitálu. Tu sa dá určiť vzťah medzi rastom a nerovnosťou. Znižovanie chudoby bude závisieť od toho, aké bude rozdelenie zisku. Ak je rast zameraný na zvýšenie príjmovej nerovnosti, posledný článok bude spájať účinky rastu a vplyv na príjmovú nerovnosť vedúcu k chudobe. Avšak vysoká úroveň úhrnného rastu HDP má na jej zníženie pozitívny vplyv. To je významné pre zníženie chudoby – kombinácia vysokého rastu a väčšieho „sociálneho“ rozdelenia zisku z tohto rastu. Otvorená globálna konkurencia ale môže prispieť k zníženiu počtu pracovných miest a deteriorizácii v oblasti zamestnanosti a práce. Takže integrácia do globálnej ekonomiky by mohla pomôcť chudobným, ale nenahrádza stratégiu boja proti chudobe. V takejto situácii je dôležité spojenie medzi globálnymi technologickými difúziami, ktoré sú v globálnom meradle nerovnomerné a na úrovni prípravy. Kvalifikovaní pracovníci nebudú migrovať do krajín globálneho Juhu, naopak, vzpierajú sa tomuto trendu. Dôkazom toho je napríklad aktívna migrácia zdravotníckych pracovníkov z afrických a ázijských krajín do Spojených štátov a EÚ. Menej kvalifikovaný personál potom už nie je schopný podporiť intenzívny program interného vývoja a jeho časti sa opäť sťahujú do ekonomicky rozvinutejších krajín. Veľmi dôležitú úlohu tu zohrávajú nadnárodné korporácie, ktoré presúvajú výrobné priestory tam, kde je lacná pracovná sila. Napriek často oprávnenej kritike fungovania, korporácie svojou aktivitou významne prispievajú k rastu príjmov v okolí a povzbudzujú ľudí, aby získali vyššiu kvalifikáciu a aby miestne firmy zavádzali nové technológie a efektívne riadenie. Tým sa zlepši sociálne postavenie jedinca, i keď príťažlivosť krajiny do veľkej miery závisí od vnútorného prostredia v krajine (Smith, 2002:15).

Je zrejmé, že vlády a podniky musia na to, aby mohli využiť pozitívne aspekty globalizácie na zníženie chudoby, zaviesť sociálne a kolektívne normy. Napríklad investície do zdravia; musia vzniknúť orgány zodpovedné za dodržiavanie základných právnych noriem; kolektívne sa musí investovať do sociálneho poistenia. Ak to neurobia, globalizácia skomplikuje proces napredovania pri odstraňovaní chudoby. Aby prispeli ku zníženiu globálnej sociálno-ekonomickej heterogénosti, takéto orgány by mali byť akýmsi filtrom, ktorý zosilňuje pozitívne a obmedzuje negatívne vplyvy vo vzťahu medzi globalizáciou a chudobou. Pozitívne výsledky vplyvu globálneho pokroku na medzinárodné vzťahy majú veľmi špecifický kontext. Z dôvodu

pozitívnych a vysoko dynamických síl globalizácie by krajiny globálneho Juhu mali vykonávať dlhodobé strategické kroky. Úradníci by mali vymedziť a realizovať aktívnu stratégiu rozvoja nielen z pozitív globalizácie, ale aj v boji proti jej negatívnym účinkom. Je vhodné kombinovať činnosť od strategickej integrácie na globálny trh až po činnosť zameranú na prekonanie chudoby, a to aktívnou politikou vnútorného rozvoja, založenou na využití vedeckého a technologického pokroku. To zlepši životnú úroveň v ekonomicky menej rozvinutých oblastiach sveta a poskytne ich členom viac príležitostí na sebarealizáciu. Nedostatok potrebných zdrojov v južných štátoch len zvyšuje rozdiely medzi úrovňami rozvoja krajín globálneho Juhu a Severu.

Strategický význam na regionálnej úrovni má podpora krízových centier, predovšetkým ustanovenie pravidiel kolektívnej akcie, pretože tá vyžaduje konsenzus o implementácii špecifických programov rozvojovej spolupráce. Ale potreba globálnej stratégie je zrejmä. V súčasnosti stratégie medzinárodných organizácií deklarujú konsenzus o začlenení najmenej ekonomicky rozvinutých krajín do svetovej ekonomiky. Tento konsenzus sa zakladá na troch zložkách: skutočnej politike týchto krajín, otvorene výhodnej externej výmene a zvýšení zahraničnej rozvojovej spolupráce (Nissanke, 2004:4). Zisk ako dôsledok akumulácie kapitálu pri vytváraní priemyselných odvetví, ktoré sa môžu zúčastniť na globálnej ekonomickej výmene, väčšinou závisí od správy politik a kvality inštitúcií. Toto nariadenie rytmu a spôsobu celkovej liberalizácie obchodu nie je o nič menej dôležité ako samotná podpora pri prispôbovaní sa nových hráčov na trhu. Ani najviac otvorené režimy nedokážu problém chudoby automaticky vyriešiť. Takáto politika preto do procesu rozvoja integruje celé obyvateľstvo, to znamená, že sa týka takých dôležitých rozpočtových priorít, ako sú kvalitné vzdelávanie a zdravotníctvo či investície do sociálneho kapitálu. A to už odráža mieru vplyvu politických rozhodnutí a politických investícií na celkový vývoj.

ASYMETRIA PROCESOV GLOBÁLNEJ DEMOKRATIZÁCIE

Vyhliadka globálnej demokratizácie komplikuje štruktúru medzinárodných vzťahov, pretože dochádza k asymetrii demokratizačných procesov v rôznych oblastiach sveta. Ak západné spoločnosti riešia problém prekonania dysfunkcií zastupiteľskej demokracie – demokratických inštitúcií, aby boli v súlade s realitou postindustriálnej éry, tak spolky juhu a východu, aby vytvorili stabilný demokratický poriadok, sa zapájajú do procesu rozvoja a učenia so zreteľom na vlastné prostredie a tradíciu demokratickej praxe. Teraz sa neliberálna demokracia nelíši ani politickou ani ekonomickou efektivitou, pretože vládnuca elita nie je zložená z jedincov na meritokratickom princípe. Základom neliberálnej demokracie je alebo slúžiť populizmu (ako v Rusku), alebo prísne kontrolovať politický život (rovnako ako vo väčšine afrických krajín). Ukazuje sa, že je to možné z dôvodu nedostatočne zabezpečenej a nezávislej strednej vrstvy, ale pomerne často je neliberálna demokracia tiež výsledkom predčasnej demokratizácie. Hlavné nebezpečenstvo, ktoré v sebe skrýva neliberálna demokracia je, že na jednej strane ľudia, ktorí zažili, ako vláda manipuluje ich názor, sú hlboko rozčarovaní z demokracie ako takej a na

druhej strane, že hospodárske základy nebudú určené na podporu modernizácie hospodárstva, čo povedie k postupnému zaostávaniu v hospodárskej oblasti a vytvorí v ľuďoch pocit deprivácie (Smith, 2002:16).

Predčasný prechod k demokracii západného typu by mohol viesť k vážnym hospodárskym ťažkostiam a politickej nestabilite. Výsledkom by bol vzostup autoritárskeho a diktátorského režimu, ktorý by bol úrodnou pôdou pre organizovaný zločin. Zaujímavá je liberálna autokracia – alebo na najvyššej úrovni rozvoja liberálny konštitucionalizmus – ktorá za istých podmienok môže byť na začiatku účinnejšia ako vytvorenie liberálnej demokracie. S prihliadnutím na množstvo prípadov z posledných troch desaťročí v nezápadných spoločnostiach, ktoré prechádzali k liberálnej demokracii, je viditeľný významný pokrok dosiahnutý v tých krajinách, ktoré používajú vlastnú verziu európskeho modelu: kapitalizmus a právny štát na prvom mieste a demokracia až na mieste druhom. V dôsledku toho dosiahli pôsobivý komerčný úspech a v poslednom desaťročí sa posunuli smerom k demokracii, čo je ešte oveľa viac konzistentné a efektívne (Schmitter, Karl, 1991:81).

Úspešné fungovanie demokracie závisí od občanov ako nezávislých jednotlivcov. To znamená schopnosť udržať si vlastnú osobnosť, vyhnúť sa prázdnote a osamelosti pomocou vlastných inteligenčných zdrojov. V dnešnom svete existuje celý rad trendov a faktorov, ktoré teraz a v blízkej budúcnosti ohrozia demokratické inštitúcie: rastú stúpenci extrémnych foriem nacionalizmu, náboženskej neznášanlivosti a teokratických ašpirácií, terorizmu a násilných trestných činov, prichádza kríza moderného modelu sociálno-politického systému, ktorý je rozšírený vo väčšine krajín globálneho Severu, rastie úloha marketingových špecialistov a konzultantov médií, prehľbuje sa nedostatok záujmu občanov o správu vecí verejných, pokiaľ nejde o ochranu ich vlastných súkromných a špecifických záujmov. Ako povedal Henry Kissinger: „Politici sú pod tlakom voličov, ktorí sa zdráhajú obrátiť pozornosť k problému, ktorých samotná existencia presahuje volebný cyklus“ (Kissinger, 2001:260).

Potenciálne najvýznamnejšie nebezpečenstvá pre demokraciu môžu prechádzať dlhodobými zmenami škodlivými pre celé ľudstvo, ako sú: preľudnenie, zníženie rozlohy poľnohospodárskej pôdy či problémy s vodou a ekologické katastrofy, ktoré si vyžadujú budúce úsporné opatrenia a nedemokratické obmedzenia. Významné rozšírenie demokratických transformácií v mnohých krajinách sveta neznamená bezproblémový vývoj. Skúsenosti z krajín globálneho Severu hovoria, že existujú vážne problémy demokracie, ktoré odborníci opisujú rôznymi spôsobmi. Robert Dahl definuje nerovnosť občanov ako základný problém vo všetkých demokratických krajinách (Dahl, 1989:22). Vyhliadky na demokraciu podľa jeho názoru závisia od prístupu ľudí s elitnou rozhodovacou právomocou. Nevyhnutnou podmienkou rozvoja demokracie je „náprava“ občanov a ich aktívna účasť na živote spoločnosti a štátu. Čím vyššia je miera politickej participácie, tým bližšie sú občania k rastúcim požiadavkám účastníkov politického procesu a demokracia bližšie k ideálu. G. Sartori považuje za skutočnú hrozbu pre demokraciu požiadavku na „čistú“ a dokonalú demokraciu (Sartori, 1972:200). Demokracia nemôže vytvoriť dokonalý svet a zlyhanie mýtov transformovaných do utópie ju ďalej ničí. Sartori tiež verí, že demokracia môže prostredníctvom oligarchie viesť k tyranii. Najdôležitejším problémom demokracie je princíp väčšiny pri tvorbe kolektívneho rozhodnutia. Preto

americký politológ Dankwart Rustow tvrdí, že „demokracia je systém vlády dočasnej väčšiny“ (Rustow, 1970:347). Väčšina výskumníkov uznáva nedokonalosť tohto princípu, ale nemôže ponúknuť inú univerzálnu alternatívu. Skúsenosti v demokratických krajinách ukazujú, že za rôznych okolností môže demokratický proces fungovať aj s inými princípmi kolektívneho rozhodovania, ak berú do úvahy podmienky, v ktorých sa uskutočňuje. Väčšina odborníkov je však presvedčená o správnosti kľúčového posolstva: demokratický proces nemá lepšie alternatívy a jeho nedostatky možno napraviť tým, že sa vytvoria skutočne alternatívne procesy vedúce k zlepšeniu mnohých konkrétnych rozhodnutí a politických stratégií v rámci demokratického systému a ku zlepšeniu demokratického režimu.

PERSPEKTÍVY GLOBÁLNEJ DEMOKRATIZÁCIE

Za kľúčové faktory, od ktorých bude v budúcnosti závisieť stabilita a šírenie demokracie, sú často označované ekonomický rozvoj a politické vedenie. K silným štrukturálnym faktorom, ktoré uľahčujú rozširovanie a prehľbovanie demokracie, patria aj sociálny rozvoj, rozširovanie globálneho bohatstva a vzdelanie. To rozhodujúce je však politické vedenie za predpokladu, že jeho rozhodnutia a akcie sa dejú na mnohých úrovniach od ukladania povinností štátnym úradníkom, cez politické strany, záujmové skupiny a mimovládne organizácie, a to tak v „mladých“ demokraciách, ako aj vo fungujúcich demokraciách. Nakoniec sa demokracia ako globálny a lokálny proces rozšírila do celého sveta. Demokracia ako základ riadenia má väčší efekt len v tých krajinách, kde existujú spoločné záujmy a základné hodnoty, ktoré zastáva drvivá väčšina občanov. To je to, čo umožňuje žiť demokratickej parlamentnej vláde. Úpadok demokracie prichádza vtedy, keď sa triešti jednota hodnôt a záujmov, vtedy, ak aj existuje všeobecná zhoda v základných princípoch a cieľoch, no priaznivci niektorých strán nechcú spolupracovať so štátom, ale chcú byť v opozícii (Helliwell, 1994:232).

V dôsledku toho povaha moderných sociálnych procesov zostáva kontroverzná a konfliktná. Napriek nedostatkom demokracie existuje dobrý dôvod, aby sme boli naďalej optimistickí pri odhadovaní budúcnosti demokratického vývoja. Tento optimizmus odôvodňujeme tým, že sa postupne posilňuje demokratická stabilita. Moderné demokratické inštitúcie sú schopné riešiť problémy medzi orgánmi a spoločnosťou pokojnou cestou, čo potvrdzuje účinnosť demokracie v porovnaní s inými formami sociálnej organizácie. Napriek všetkým ťažkostiam, ktorým čelí, stále ostáva v platnosti názor vyjadrený Robertom Dahlom: „...demokratická idea nestratí svoju príťažlivosť pre ľudí v nedemokratických krajinách a v pomere, v akom budú tvoriť v týchto krajinách dynamickú a pluralitnú spoločnosť, budú ich autoritárske vlády čoraz ťažšie odolávať túžbe po rozširovaní demokracie“ (Dahl, 1989:28).

AKTIVITY A AKTIVIZAČNÉ METÓDY VÝUČBY

Uvedené príklady sa zaoberajú problematikou, ktorej sa venuje štúdia (jej jednotlivé časti), a majú byť prostriedkom na aktívnejšie zapojenie študentov do spoločného uvažovania a diskusie.

Aktivita 1: **Demokracia a stret civilizácií**

Cieľ: Formovať schopnosti analyzovať rôzne zdroje informácií, tvoriť si vlastný názor, kreatívne interpretovať závery a výsledky analytickej činnosti.

Cieľová skupina: študenti VŠ a SŠ

Čas: 45 – 60 minút

Pomôcky: papiere, ceruzky, perá

Postup: Prečítajte si knihu S. Huntingtona *Stret civilizácií* (1996)¹. Americký politológ píše: Hlavnými aktérmi vo svetovej politike sú stále národné štáty. Rovnako ako v minulosti, ich činy sú determinované túžbou po moci a bohatstve, ale aj kultúrnymi preferenciami, čo ich spája, alebo ich naopak rozdeľuje. Hlavné zoskupenia štátov už nie sú obmedzené na tri bloky ako v ére studenej vojny; teraz hovoríme o siedmich alebo ôsmich veľkých civilizáciách sveta. V tomto novom svete sa regionálna politika uskutočňuje na úrovni etnických vzťahov a globálne na úrovni vzťahov medzi civilizáciami. Rivalita superveľmocí ustupuje konfliktu civilizácií.

V tomto novom svete sa najrozsiahlejšie, najvážnejšie a najnebezpečnejšie konflikty nedejú medzi spoločenskými triedami ani medzi bohatými a chudobnými ani medzi niektorými inými ekonomicky špecifickými skupinami, ale medzi národmi patriacimi do rôznych kultúr. Kmeňové vojny a etnické konflikty sa vyskytnú v rámci civilizácií, ale násilie páchané navzájom štátmi a skupinami patriacimi k rôznym civilizáciám je plné eskalácie, keďže tieto štáty a skupiny nachádzajú podporu kmeňových krajín. Počas konfliktu v Juhoslávii poskytlo Rusko diplomatickú podporu Srbom. Turecko, Irán a Líbya poskytli Bosne prostriedky a zbrane. Základom týchto akcií nie je ideológia ani mocenská politika či hospodárske záujmy, ale faktory kultúrneho príbuzenstva.

Ľudia s rozdielnymi ideológiami ale jednou kultúrou sa zjednocujú, ako sa to stalo medzi dvoma Nemeckami. Spoločnosti zjednotené ideológiou alebo historickými okolnosťami, ale oddelené civilizáciami sa rozpadajú, ako v Sovietskom zväze, Juhoslávii a Bosne, alebo žijú v podmienkach

1 Toto dielo bolo preložené do českého jazyka v roku 2001 vo vydavateľstve Rybka Publishers pod názvom *Střet civilizací*.

narastajúceho a väčšieho napätia, ako na Ukrajine, v Nigérii, Sudáne, Indii, na Srí Lanke a vmnohých iných štátoch. Krajiny so spoločnými kultúrnymi koreňmi spolupracujú v hospodárskych a politických oblastiach. Medzinárodné organizácie zložené zo štátov, ktoré majú veľa spoločného v oblasti kultúry, ako napríklad Európska únia, sa rozvíjajú omnoho úspešnejšie než tie, ktoré sa snažia ignorovať kultúrne faktory. Už 45 rokov bola hlavnou demarkačnou čiarou v Európe železná opona. Táto línia sa presunula niekoľko tisíc kilometrov na východ.

Komentár k argumentácii S. Huntingtona. Súhlasíte s ním? Aké historické fakty ich potvrdzujú a čo je s nimi v rozpore? Ako je odôvodnená prognóza amerického politológa?

Aktivita 2: Výhody a nevýhody demokratického politického režimu

Cieľ: Formovanie koncepcie demokracie: rozoznať jej hlavné hodnoty a hlavné nebezpečenstvá; rozvoj kritického myslenia, schopnosť analyzovať a zovšeobecňovať; vytvorenie vlastnej pozície.

Cieľová skupina: študenti VŠ a SŠ

Čas: 45 – 60 minút

Pomôcky: papiere, ceruzky, perá

Postup: Trieda je rozdelená do 4 skupín po 5 osobách. Každá skupina, elektronicky alebo na papieri, dostáva nasledujúce otázky, ktoré slúžia na objasnenie učiva:

1. Existuje rovnosť v demokracii?
2. Čo môžete povedať o nedostatkoch demokracie a čo o jej výhodách?
3. Aký by mal byť racionálny pomer medzi všeobecným a súkromným v demokracii?
4. Aké je najväčšie nebezpečenstvo pre existenciu demokracie?
5. Ako je v demokracii zakotvený individualizmus?
6. Mala by sa súkromná osoba zúčastňovať na politickom živote?
7. Čo je podľa vášho názoru dôležitejšie ako individuálne práva alebo kolektívne práva? Prečo? Aký by mal byť medzi nimi vzájomný vzťah?
8. Prečo je proces demokratizácie v niektorých krajinách jednoduchší a v iných krajinách je ťažší? Aké faktory to ovplyvňujú v prvom rade?
9. Môže sa nenásilnosť považovať za jednu z dôležitých demokratických hodnôt? Prečo?

Úloha pre prvú a druhú skupinu: Na základe dokumentov, vlastných znalostí a sociálnych skúseností formulujte výhody a hodnoty demokracie.

Úloha pre tretiu a štvrtú skupinu: Na základe dokumentov, vlastných vedomostí a sociálnych skúseností formulujte nedostatky a nebezpečenstvo demokratickej formy vlády.

Aktivita 3: Charakteristické črty modernej demokracie

Cieľ: Vyučovanie o demokracii ako o systéme, ktorý vytvárajú samotní občania a ktorý ponúka dostatok príležitostí na realizáciu ich záujmov. Umožní nám to podrobne sa zamerať na konkrétne štruktúry a mechanizmy modernej demokracie; ukázať, že demokracia je najlepší spoločenský poriadok a spôsob, ako sa učiť spolupracovať v skupine, nájsť kompromis a dosiahnuť konsenzus.

Cieľová skupina: študenti VŠ a SŠ

Čas: 45 – 60 minút

Pomôcky: papiere, ceruzky, perá

Metóda: Dotazník „5 z 25“. Podstata metódy spočíva vo výbere piatich základných znakov určitého javu z jeho 25 vlastností obsiahnutých v dotazníku. Ide o metódu hĺbkovej diskusie o tematicky širokom materiáli, ktorá vedie k všeobecnej voľbe v skupine. Dotazník učí účastníkov vyargumentovať ich myšlienky, presvedčiť jeden druhého, dosiahnuť konsenzus. Pomáha vybrať prioritné riešenie po hlbokom premýšľaní nad všetkými ostatnými možnosťami. Pokiaľ ide o túto tému, metóda „5 z 25“ umožňuje účastníkom vybrať celý rad základných črt demokracie. Skupina (15 až 30 ľudí) je rozdelená na dve časti a štyri podskupiny a každej skupine je priradený na výber jeden z profilov. Aby navrhli päť základných črt demokracie, musia sa poradiť a odôvodniť ich výber. Potom každá podskupina predstaví a vyargumentuje svoju odpoveď spoločnú pre celú skupinu. Päť vybraných črt by malo byť tých päť najdôležitejších, ktoré v čo najväčšej miere charakterizujú demokraciu ako systém, ktorý by sme chceli vidieť v spoločnosti.

Hlavné črty modernej demokracie (dotazník „5 z 25“):

1. Zvrchovanosť jednotlivcov a ľudských spoločenstiev (rodina, miestna komunita, ľudia),
2. každý občan má možnosť skutočne ovplyvniť vládu svojej krajiny,
3. kontrola nad úradníkmi, ktorí robia dôležité rozhodnutia, osobitná civilná kontrola nad bezpečnostnými zložkami (armáda, polícia),
4. moc je založená na podpore občanov (slobodné, všeobecné, rovné, priame voľby),
5. propagácia verejných záležitostí, najmä finančnej politiky štátu,
6. verejná solidarita s chudobnými,
7. sila väčšiny, ktorá rešpektuje práva menšiny,

8. sloboda médií, dostupnosť médií pre všetky vrstvy spoločnosti,
9. prítomnosť lojálnej opozície,
10. vysoká úroveň vedomostí občanov o politických, ekonomických a sociálnych problémoch, túžba a schopnosť zúčastňovať sa na verejnom živote,
11. záruka ľudských práv a rodiny,
12. aktivity politických strán na realizáciu vôle občanov,
13. rovnosť pred zákonom, právo na spravodlivý nezávislý právny proces,
14. existencia morálnej autority na úrovni štátu, ľudí, regiónu a rodiny a zároveň sloboda širokej diskusie o akejkoľvek téme,
15. rešpektovanie ľudského práva na život, zdravie, dôstojnosť, ktoré sa prejavuje v právnych predpisoch a rozhodnutiach orgánov všetkých úrovní,
16. ústavné obmedzenie štátnej moci, rozdelenie moci,
17. prístup občanov k vládnyim úradníkom na každej úrovni,
18. voľné fungovanie mimovládnych organizácií,
19. organizácia spoločnosti a vzťahy medzi ľuďmi na základe hodnôt tolerancie, pragmatizmu, spolupráce a kompromisu,
20. možnosť odolať úradom podľa zákona,
21. obmedzenie štátnych štruktúr na nevyhnutné minimum,
22. sociálny, ekonomický a politický pluralizmus,
23. zodpovednosť obyvateľstva za starostlivosť o životné prostredie,
24. odmietnutie akejkoľvek formy rasizmu a diskriminácie,
25. štát zaručuje občanom slobodu konania a pocit bezpečia v oblasti slobody jednotlivca a vlastníckeho práva.

.....

Literatúra

1. BECK, U., 1997. The Reinvention of Politics. Rethinking Modernity in the Global Social Order. Cambridge: Polity Press, 206 p. ISBN 978-0-745-61758-9.
2. BOBBIO, N. a R. BELLAMY, 1987. The Future of Democracy: A Defence of the Rules of the Game. Minneapolis: University of Minnesota Press, 184 p. ISBN 0745603092.
3. CASTELLS, M., 2010. The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume 1: The Rise of the Network Society, 2nd ed. Oxford: Wiley Blackwell, 406 p. ISBN 978-1-405-19686-4.
4. DAHL, R., 1989. Democracy and Its Critics. Yale University Press, 397 p. ISBN 9780300049381.
5. DUNNING, John H., 1993. Multinational Enterprises and the Global Economy. Wokingham, England: Addison-Wesley, 687 p. ISBN 0201175304.
6. ETZIONI, A., 1999. The Limits of Privacy. N.Y.: Basic Books, 280 p. ISBN 0-465-04089-6.
7. HELLIWELL, John F., 1994. Empirical Linkages between Democracy and Economic Growth. In: *British Journal of Political Science*, No. 21 (2), p. 225-248. ISSN 0007-1234.

8. HUNTINGTON, S. P., 1984. Will More Countries Become Democratic? In: *Political Science Quarterly*, No. 99, p. 193-218. ISSN 0032-3195.
9. HUNTINGTON, S. P., 1993. *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century*, University of Oklahoma Press, 336 p. ISBN 9780806125169.
10. HUNTINGTON, S. P., 1996. *The clash of civilizations and the remaking of world order*, New York: Simon & Schuster, 367 p. ISBN 9780743231497.
11. KISSINGER, H., 2001. Does America Need a Foreign Policy?: Toward a Diplomacy for the 21st Century. New York: Simon and Schuster, 370 p. ISBN 0-684-85567-4.
12. LIPSET, S. M., Kyoung-Ryung SEONG a J. C. TORRES, 1993. A Comparative Analysis of the Social Requisites of Democracy. In: *International Social Science Journal*, No. 136 (May), p. 155-175. ISSN 1468-2451.
13. NISSANKE, M., 2007. Linking Globalization to Poverty. In: *UN University Policy Brief*, No. 2, p. 1-7. ISSN 0047-4194.
14. PRIEST, G., 2005. Reducing Global Poverty: Theory, Practice, and Reform. In: *SELA*, No. 26, p. 4-32. ISSN 0056-2258.
15. RUSTOW, D., 1970. Transitions to Democracy: Toward a Dynamic Model. In: *Comparative Politics*, vol. 2, No. 3, p. 337-363. ISSN 0010-4159.
16. SARTORI, G., 1972. *Democrazia e definizioni*. Bologna: Il mulino, 393 p. ISBN 978-88-15-13132.
17. SCHMITTER, P. C. a T. L. KARL, 1991. What Democracy Is... and Is Not. In: *Journal of Democracy*, vol. 2, No. 3, p. 75-88. ISSN 1045-5736.
18. SMITH, G. S., 2002. New Challenges for High Level Leadership Training. In: *Public Management and Governance in a Globalizing World*, August, No. 19, p. 4-19. ISSN 0190-0692.

O autorke

doc. Nataliya Maradyk, PhD.

Pôsobí ako výskumná pracovníčka Výskumného centra Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku. Venuje sa problematike cezhraničnej spolupráce, demokratickej transformácie a straníckeho systému strednej a východnej Európy.

VYBRANÉ FORMY OBČIANSTVA V KONTEXTE SÚČASNÝCH GLOBÁLNYCH VÝZIEV

Anna Mravcová

Anotácia

V súčasnej ére globalizácie čelí ľudstvo aj samotná planéta mnohým procesom, ktoré majú pozitívny, ale aj negatívny charakter a ohrozujú dosahovanie udržateľnosti svetového rozvoja do budúcnosti. Vynára sa tak čoraz viac výziev, ktoré nadobúdajú globálny význam. Preto už nestačí, aby sme ich riešenie ponechávali len na jednotlivých štátoch. Každý jednotlivec si musí uvedomiť svoje postavenie v tomto prepojenom svete, ako aj to, že každý môže svojím konaním prispievať k zmene. Jednotlivec je tá časť, na ktorej treba stavať a od ktorej treba začínať. Jeho postavenie v spoločnosti upevňuje občiansky inštitút, ktorý dnes nadobúda rôzne podoby, a to aj v spojitosti s globalizáciou. Cieľom tejto kapitoly je preto preskúmať a analyzovať vybrané formy občianstva, ktoré zohrávajú významnú úlohu pri formovaní individuálnej aj spoločenskej zodpovednosti. Zameriame sa na analýzu inštitútu národného občianstva, európskeho občianstva a napokon fenoménu globálneho občianstva s prihliadnutím na existenciu množstva silnejúcich globálnych výziev. Naším zámerom je na základe uvedených analýz poukázať na skutočnosť, že postavenie jednotlivca ako základného prvku spoločnosti

sa stále upevňuje, a to aj v kontexte riešenia globálnych problémov a dosahovania udržateľného rozvoja. Preto sa vymedzuje jeho postavenie, apeluje sa na jeho práva, povinnosti a spoločenskú zodpovednosť, ktoré má na všetkých úrovniach od národnej, cez regionálnu až po globálnu.

Kľúčové slová: európske občianstvo, globálna zodpovednosť, globálne občianstvo, globálne výzvy, národné občianstvo

ÚVOD

Éra globalizácie sa vyznačuje prehlbujúcim sa prepojením a vzájomnou závislosťou jednotlivých oblastí a krajín. Fungovanie spoločnosti aj jednotlivcov sa tomuto stavu musí prispôsobovať. Globalizácia samotná so sebou prináša veľa zmien a veľa nového, čo často vedie k prehlbovaniu problémov jednotlivých krajín a rozširuje ich na celý svet. Súčasná éra tak nastoľuje nové neľahké výzvy, ktorým musí ľudstvo čeliť, aby zaistilo možnosti života na Zemi aj pre ďalšie generácie. Na dosiahnutie efektívneho a účinného postoja však nestačí presúvať zodpovednosť na krajiny a politikov, ale je potrebné začať od každého jednotlivca. Dnes má človek stále viac možností byť súčasťou ktorejkoľvek časti sveta, môže aj priamo sledovať, čo sa tam deje, a tiež toto dianie za určitých okolností čiastočne ovplyvňovať. Táto nová „moc“ ale so sebou prináša aj novú, globálnu formu zodpovednosti vo svete, kde nič nie je dostatočne vzdialené a žiadne hranice už nie sú neprekonateľné (Mravcová a kol., 2018). Zámerom tejto kapitoly je preto poukázať na to, že jednotlivec ako občan sa stal základom spoločnosti a v súčasnosti sa tento status už nevzťahuje len na národný štát. Významný posun v právnom význame nadobudol človek občan vznikom európskeho občianstva. Dnes sa však intenzívne rozširuje a dotvára fenomén globálneho občianstva, ktorý sa rozvíja aj v súvislosti s nárastom akútности globálnych hrozieb a potreby zaujímať k nim aktívny a zodpovedný prístup. V texte sa zameriame na analýzu formovania pozície človeka ako občana na národnej úrovni, následne budeme analyzovať jeho postavenie na európskej úrovni a napokon prejdeme na úroveň globálnu. Naším primárnym cieľom bude skúmať význam a miesto týchto foriem občianstva v kontexte globálnych výziev súčasnosti.

POSTAVENIE ČLOVEKA AKO OBČANA NÁRODNÉHO ŠTÁTU

Občiansky inštitút sa stále spája najmä s národným, resp. teritoriálnym štátom, v ktorom má každý jeho príslušník garantované práva a povinnosti. Základy občianskeho inštitútu nachádzame už v období antiky, avšak odvtedy prešiel rozsiahlym vývojom. Človek sa stal základom štátu, ktorý ho považuje za svoj predpoklad aj v právnom význame. Z historického hľadiska je rozhodujúcim jadrom občianstva vlastnenie formálneho štatútu členstva v politickom a právnom subjekte, v ktorom má človek osobitné práva a povinnosti. Toto základné pochope-

nie občianstva sa datuje do klasického obdobia (Bellamy, 2014). Dnes už koncept občianstva nadobúda viacero úrovní – najmä právnu, sociologickú, politickú či kultúrnu – a všetky formujú občiansku spoločnosť. Je to ale najmä právny status, ktorý umožňuje občanovi aktívne sa podieľať na živote spoločnosti. Občianstvo je tak dôležitou súčasťou identity každého jednotlivca, pretože predstavuje zásadu rovnosti a spôsob boja proti politickému, sociálnemu a kultúrnemu vylúčeniu (Kastoryano, 2005). Zároveň dnes predstavuje akýsi základný kameň moderných štátov.

Občiansky inštitút nepatrí medzi jednoduché a jasné pojmy. Má veľa foriem aj definícií, pretože inštitút štátneho občianstva patrí medzi vnútorné záležitosti každého štátu. Zjednodušene ho ale môžeme definovať ako (relatívne) trvalý právny zväzok fyzickej osoby a štátu. Obsahom tohto právneho vzťahu sú recipročné práva a povinnosti vyplývajúce z vnútroštátnych predpisov daného štátu, čo plynie z jeho zvrchovanosti. Štátne občianstvo je tak inštitúciou vnútroštátneho práva (Zákon o štátnom občianstve Slovenskej republiky, 2007).

Významný teoretik občianstva R. Bellamy (2008) tvrdí, že občianstvo je podmienkou a predpokladom občianskej rovnosti. Pozostáva z členstva v občianskej spoločnosti, v ktorej môžu všetci občania za rovnakých podmienok určovať spoločenskú spoluprácu. Tento stav im dáva nielen rovnaké práva na užívanie rôznych foriem spoločenského dobra poskytovaného daným politickým zoskupením, ale zahŕňa aj rovnaké povinnosti podporovať a udržiavať ich – vrátane demokratického občianstva ako jedného z nich.

W. Kymlicka (1996) sa zase snaží inštitút občianstva prispôbiť súčasnej globalizovanej ére. Rozvíja analýzu, ktorá vedie k politickým dôsledkom a k spôsobu, akým nazeráme na seba a ostatných, ale aj k tomu, ako sa k sebe správame. Svoje idey zameral najmä na tzv. *multi-kultúrne občianstvo*. Podľa neho je moderný štát nadnárodný, pretože pozostáva z viac ako jednej skupiny s výraznou národnou identitou. Tieto ďalšie skupiny sa nazývajú národnostné menšiny a v porovnaní s dominantnou kultúrou sú znevýhodňované (Kymlicka, 1996). Preto Kymlicka podporuje multikultúrny typ občianstva, ktorý priraduje členom všetkých skupín rovnaké práva aj povinnosti.

Môžeme povedať, že dnes predstavuje základný pojem občianstvo akýsi komplexný súbor podmienok, ktoré z človeka robia občana. Obsahuje určitú sociálnu kvalitu. Je to normatívny koncept, pretože je založený na myšlienke kto je a kto by mal byť občanom. Zároveň zdôrazňuje, že občan by mal byť rovnocenným účastníkom kultúrneho, politického a spoločenského života. Občianstvo tak predstavuje súbor hodnôt a noriem, ktoré definujú komplex politických postupov a praktík v danej spoločnosti. Ich súčasťou je uznanie práv a povinností medzi sebou navzájom. Občianstvo by malo byť akousi zárukou občianskej rovnosti, pretože občania môžu určovať podmienky spolupráce na základe rovnosti v zmysle demokratického občianstva (Bellamy, 2008:17). Preto sa chápe ako právny a politický status jednotlivca v rámci určitého štátu.

Môžeme konštatovať, že občianstvo samotné predstavuje termín, ktorý má veľkú jednotiacu silu a ktorý má potenciál hlboko spájať ľudí v rámci danej spoločnosti. Ide o tzv. psychologický rozmer občianstva (Carens, 2000:166), ktorý nevyhnutne ovplyvňuje silu kolektívnej identity v komunite. Ak mnohí občania prejavia silný pocit spolupatričnosti a náležitosti k tej

istej komunite, sociálna súdržnosť je potom jasne posilnená a samotná silná identita môže motivovať občanov, aby sa aktívne podieľali na živote svojej spoločnosti. Preto sa v kontexte prehlbujúcej globalizácie a rastúcich globálnych problémov začal kláŕť čoraz väčší dôraz aj na ďalšie formy občianstva, ako napríklad na nadnárodné občianstvo. Zároveň sa posilnilo formovanie a rozširovanie tzv. globálneho občianstva ako jedného z hlavných pilierov globálneho a rozvojového vzdelávania, ktoré je nevyhnutne prepojené so snahou dosahovať udržateľný rozvoj (Mravcová a kol., 2018).

EURÓPSKE OBČIANSTVO V ŽIVOTE DEMOKRATICKÝCH SPOLOČNOSTÍ

Okrem národného občianstva teda rozoznávame aj nadnárodné – transnacionálne občianstvo, ktoré má tiež svoj právny status. V tomto smere sa zameriame primárne na občianstvo EÚ. Euroobčianstvo sa často mylne považuje za druh dvojitého občianstva, pretože je charakterizované právami poskytnutými dvomi subjektmi, ktoré sa navzájom nevylučujú, ale občianstvo EÚ dokonca dopĺňa národné občianstvo. Avšak za dvojité občianstvo tento inštitút považovať nemožno, pretože dané občianstva sa v tomto prípade navzájom podmieňujú. Potvrdzujú to V. Kunová a R. Svitana, ktorí píšu, že „právny fakt, že občania členských štátov EÚ sa ex definitione považujú za európskych občanov, sa nedá hodnotiť ako nejaký ‚bipolitizmus‘“ (Kunová, Svitana, 2006:34). Napriek tomu tento inštitút predstavuje významný krok v kontexte európskej integrácie, tvorby európskej identity a podpory demokratických hodnôt.

Európske občianstvo prešlo od svojho vzniku viacerými úpravami. Dnes Únia ponúka svojim občanom minimum povinností a mnoho nadrámcových práv, ktoré prispievajú k naviazanosti a upevňovaniu vzťahu občanov členských štátov k EÚ. Európske spoločenstvo sa formovalo dlho a pomaly, kým získalo stabilnú pozíciu akceptovanú väčšinou zainteresovaných osôb a inštitúcií. Trvalo takmer polstoročie, kým sa dostalo do fázy vytvárania novej, vyššej formy integrácie. Významnú zmenu v tomto kontexte priniesla Zmluva o Európskej únii, ktorá vstúpila do platnosti v roku 1993. Touto zmluvou členské krajiny vyjadrili svoj cieľ prekročiť rámec hospodárskeho spoločenstva a vytvoriť tzv. politickú úniu. Zmluva priniesla mnoho veľkých zmien. Jednou z najvýznamnejších ale bolo zakotvenie inštitútu európskeho občianstva. To dalo Európskemu spoločenstvu nové zameranie na občanov členských štátov, ktorým tak poskytuje široký priestor na formovanie a nadobúdanie novej jednoty a spoločnej identity.

Európske občianstvo ako nadnárodný inštitút poskytuje svojim držiteľom popri národnej príslušnosti aj príslušnosť k nadnárodnému regionálnemu celku, ktorým je EÚ. Zakotvením občianstva EÚ tak každý občan členského štátu EÚ nadobúda zároveň občianstvo EÚ a s ním všetky výhody viažuce sa k tomuto inštitútu. Súhlasíme preto, že právnym zakotvením európskeho občianstva Zmluva o Európskej únii „iniciovala novú etapu v procese postupného utvárania spojenectva medzi jednotlivými národmi Európy, v ktorom sa prijímajú rozhodnutia čo najbližšie k občanovi“ (Lipková, 2006:335). Jedným z primárnych cieľov tohto zoskupenia sa tak podľa Nováčkovej (2004) stáva snaha poskytovať svojim občanom v priestore slobody,

bezpečnosti a práva vysokú úroveň ochrany, ako aj potreba dbať o ich bezpečnosť a posilňovať v nich pocit spolupatričnosti pri budovaní a prehlbovaní jednotnej Európy.

Ako Zmluva o EÚ vo svojom článku 8 uvádza, „občanom Únie je každá osoba, ktorá má príslušnosť členského štátu. Občianstvo Únie dopĺňa štátnu príslušnosť členského štátu, no nenahrádza ju. Občania Únie požívajú práva poskytované touto zmluvou a vzťahujú sa na nich povinnosti, ktoré im táto zmluva ukladá“ (Council of the European Communities, 1992:15). Občianstvo Únie je teda podmienené národným občianstvom. Jeho existencia bez toho, aby daná osoba bola zároveň občanom niektorého členského štátu, je nemysliteľná. Toto občianstvo tak predstavuje akýsi dvojitý vzťah, a to vzťah občana a štátu a zároveň občana a Únie. Ide o významný krok smerom k formovaniu spoločnej identity a hodnôt občanov európskych národov.

Po Zmluve o EÚ boli Úniou prijaté ďalšie zmluvy, ktoré neobišli ani euroobčianstvo a v rôznej miere ho rozvíjali až do podoby ako ho poznáme dnes. V tomto smere malo veľký význam prijatie *Charty základných práv Európskej únie*, ktorá integruje všetky základné občianske, politické, ekonomické a sociálne práva vychádzajúce z Európskeho dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd, ako aj z ústavných tradícií členských krajín. Predstavuje významný krok k prehlbovaniu európskej občianskej sféry. Už v preambule sa uvádza, že Únia „do stredobodu svojej činnosti stavia človeka, a to zavedením občianstva Únie a vytvorením priestoru slobody, bezpečnosti a spravodlivosti“ (Úradný vestník Európskej únie 2012, preambula). Zároveň je celá piata hlava Charty venovaná občianstvu Únie. Charta je o to významnejšia, že Lisabonskou zmluvou (platnosť od roku 2009) nadobudla právnu záväznosť pre všetky členské štáty, čím sa stala súčasťou primárneho práva EÚ. Zmluva zároveň zavádza aj európsku občiansku iniciatívu na podporu aktívnej občianskej participácie, budovania európskej identity a záujmu občanov o EÚ, o obranu a rozširovanie hodnôt demokracie a o problémy súčasného krízami zmietaného sveta.

VÝZNAM GLOBÁLNEHO OBČIANSTVA

V kontexte globalizácie a rastúcich globálnych problémov sa do popredia čoraz viac dostáva fenomén globálneho občianstva ako jeden z hlavných pilierov globálneho a rozvojového vzdelávania, ktorý istým spôsobom rozširuje občiansky inštitút na celý svet. Treba však poznamenať, že tento termín je stále dosť nejasný až kontroverzný, prepojený s vysokou mierou abstrakcie. Napriek tomu ho v súvislosti s globálnymi výzvami dneška a ich riešeniami, ako aj s dosahovaním udržateľného rozvoja, už nemožno ignorovať. Než ho ale začneme objasňovať, musíme najskôr zdôrazniť základný rozdiel medzi týmto termínom a štátnym či nadnárodným občianstvom. Na rozdiel od nich globálne občianstvo totiž nie je právny termín. Zároveň neexistuje ani jednotná definícia či nejaký zjednotený pohľad na tento fenomén. Práve naopak. Existuje množstvo spôsobov, ako naň môžeme nazerať, čo ešte podporuje jeho nejednoznačnosť (Mravcová, Šeben Zaťková, Pechočiaková Svitačová, 2017). Pod globálnym občianstvom tak môžeme najvšeobecnejšie vidieť akési etické tvrdenie o univerzálnych hodnotách a glo-

bálnej zodpovednosti všetkých ľudí na svete. Môžeme ho chápať ako súbor morálnych princípov či pravidiel správania alebo ako druh filozofie ľudských práv. Ide o akýsi ideál či aspiráciu. Zároveň ale, ako sme uviedli vyššie, termín občianstvo má silný jednotiaci potenciál, a preto označenie „globálny“ ponúka istý únik od klasického diferencovania občianstva na občanov a neobčanov, čím ponúka určitý prísľub univerzálnej inkluzivity a nadnárodnosti. Je to vlastne občianstvo „za hranicami“ či „nad národným štátom“, svetové občianstvo, ktoré sa zameriava na globálnu zodpovednosť jednotlivcov voči planéte (UNESCO, 2014).

Globálne občianstvo predstavuje občianstvo z globálnej perspektívy, ktoré pomáha vybaviť ľudí potrebnými informáciami, vedomosťami a zručnosťami nevyhnutnými pre život v dnešnom diverzifikovanom svete. Je prejavom správania, ktoré dáva spravodlivosť princípom vzájomnej závislosti vo svete, rovnosť ľuďom a zdieľanú zodpovednosť za riešenie globálnych problémov (Carabain et al., 2012). Každý jednotlivec sa musí sám rozhodnúť, či chce žiť a konať ako globálny občan, a do akej miery chce takýto prístup v živote realizovať. Súhlasíme preto s R. Israelom, ktorý píše, že ide o vnútorný pocit a sebaidentifikáciu s určitým systémom morálnych hodnôt. Globálny občan je potom niekto, kto sa identifikuje ako súčasť rozvíjajúcej sa globálnej spoločnosti a koho konanie predstavuje prínos pre formovanie hodnôt a zvykov tejto spoločnosti (Israel, 2012).

Globálne občianstvo tak môžeme primárne označiť ako spôsob myslenia a správania, špecifický pohľad na život a svoje miesto vo svete, ako aj vieru, že každý človek sa môže prichiniť o zmenu (Young, Commins, 2002). Každý môže svojím aktívnym prístupom a konaním prispievať k tomu, aby sa svet stal lepším. Vzhľadom na jednotiacu silu konceptu občianstva má globálne občianstvo potenciál stať sa významným zjednocujúcim prvkom spoločností. Zároveň predpokladáme, že svojou podstatou môže prispieť k väčšej rovnosti, udržateľnosti a spravodlivosti. V ideálnom prípade by sme tak mohli globálne občianstvo definovať ako projekt sociálnej spravodlivosti, zameraný na odstránenie nátlaku súčasnej doby prospechu a blahobytu a na podporovanie jednotlivcov aj celých spoločností, aby participovali na novej vedomostnej ekonomike. Tým, že sa globálne občianstvo zameriava na kritické zainteresovanie sa v štruktúrach a vzťahoch proti vylučovaniu a marginalizácii, snaží sa meniť základy spoločností na spravodlivejšie a rovnejšie, a teda na sociálne, politicky, ekonomicky a kultúrne posilnenú verejnú sféru (Mravcová, Šeben Začková, Pechočiaková Svitačová, 2017).

VYBRANÉ FORMY OBČIANSTVA V KONTEXTE SÚČASNÝCH GLOBÁLNYCH VÝZIEV

Pri skúmaní významu občianstva a jeho vybraných foriem v kontexte globálnych výziev a problémov je potrebné zamerať sa najmä na postavenie, ktoré človeku z týchto foriem plynie. Občianstvo predstavuje prepojenie medzi jednotlivcom a spoločnosťou, čo človeku dáva rozsiahle pole pôsobnosti. Človek – jednotlivec – občan je základ občianskej spoločnosti. Každý má moc, schopnosť a možnosť dosahovať zmenu či minimálne k nej prispievať. Občiansky status držiteľovi okrem práv ukladá aj dôležité povinnosti, ktoré sa musia naplňať, inak spo-

ločnosť a všeobecne uznávané hodnoty budú nefunkčné, čo má dnes aj silný regionálny a globálny dopad. Medzi povinnosti zodpovedného občana na jednotlivých úrovniach tak patria napríklad prejavy konštruktívnej kritiky podmienok spoločenského, politického a občianskeho života, účasť na zlepšovaní kvality života, konanie vedúce k minimalizácii priepasti medzi svetovými ideálmi a realitou a podobne. Napríklad najvyššími štandardmi dobrej vlády sú rovná ochrana práv všetkých ľudí v spoločnosti a vládnutie, s ktorým súhlasia občania (Galston, 1995:48). Avšak, občania musia za svoje práva nieť aj zodpovednosť. V prvom rade musia rešpektovať práva iných, ale tiež chrániť svoje práva a práva iných pred tými, ktorí by ich chceli zneužiť. Musia využívať svoje práva na zabezpečenie spravodlivého fungovania spoločnosti.

Súhlasíme preto, že „občianstvo je fundamentálnou inštitúciou, ktorá prepája jednotlivých držiteľov práv s inštitúciami“ (Klusmeyer, 1996:97), a to štátu, regionálneho zoskupenia aj sveta. Je tiež kľúčové na pochopenie toho, čo je demokracia a rovnosť, ako fungujú a ako by mal fungovať spravodlivý a udržateľný svet. Avšak ľudia musia prejsť od samotného konceptuálneho vymedzenia k reálnym skúsenostiam, ktoré rozvíjajú praktické zručnosti a občianske dispozície na uplatňovanie práv a rešpektovanie povinností. Príkladmi občianskych dispozícií sú najmä také črty ako spoločnosť, česťnosť, sebaovládanie, tolerancia, spravodlivosť, férovosť, dôvera, súcit, zmysel pre povinnosť, pocit súčinnosti, schopnosť spolupráce, lojalita, odvaha, rešpektovanie hodnôt a dôstojnosti každej osoby a záujem o spoločné dobro (Center for Civic Education, 2010). Ide o črty významné na každej úrovni občianstva, ak máme čeliť globálnym výzvam a problémom a robiť zo sveta udržateľné miesto aj pre tých, ktorí prídu po nás.

Občianstvo sa vníma ako niečo, čo zabezpečuje férové zaobchádzanie s jednotlivcom v danom zoskupení a ochranu mimo neho (Phelan, 2001). To robí z občianstva najdôležitejšiu kategóriu členstva v súčasnom svete. Podľa S. Phelana však občianstvo nie je identické ani redukovateľné len na práva a inštitúcie s ním spojené, ale ide najmä o „vstúpenie do verejnosti ako rovnocenný s ostatnými občanmi“ (Phelan, 2001:15). To nadobúda svoj význam práve v kontexte globálneho a globálnych výziev. Každý občan, či už v národnom rozmere v štáte, v nadnárodnom rozmere v regionálnom zoskupení alebo v globálnom rozmere, musí využívať práva a povinnosti občana na také konanie, ktoré bude prispievať k rozvoju daných spoločností a k ich udržateľnosti teraz aj do budúcnosti. Úlohou jednotlivcov ako občanov je najmä pochopiť túto zodpovednosť voči krajine, regiónu, planéte.

Významný pohľad na občianstvo a jeho nadnárodný a globálny rozmer prináša Kymlicka v koncepte multikultúrneho občianstva zameraného na multikultúrne práva a spoločnosti, ktoré sa dnes stávajú realitou v podstate všade. Kymlicka veril, že odlišnosť a rôznorodosť sú nevyhnutné a len ich ochrana a inštitucionalizácia môže skutočne zabezpečiť osobnú slobodu (Kymlicka, 1996). Stať sa občanom dnes nevyhnutne znamená (v akomkoľvek rozmere) prekročiť etnické, náboženské a iné osobitosti a myslieť aj konať ako člen jednej (globálnej) komunity. Občania by nemali robiť rozdiel medzi „svojimi“ a „cudzími“ na základe ich askriptívnych identít. Každý má mať rovnaké práva a právne postavenie.

Možno povedať, že najzreteľnejšie je s globálnymi výzvami a riešením globálnych problémov spojené globálne občianstvo, ktoré pre jeho široké zameranie a dosah treba skúmať z rôznych perspektív (Moraes, 2014). Nevyhnutne v sebe prepája všetky nami vybrané úrovne

občianstva, najmä národnú, bez ktorej nemôže existovať a fungovať. Tento fenomén a jeho širokospektrálna prezentácia vedie ľudí k hlbšiemu pohľadu a k jeho pochopeniu. Keď ho prijímú, vedie ľudí k podpore osobného rešpektu, rešpektu voči iným, pomáha im hlbšie premýšľať o globálnych problémoch, a tiež kriticky o tom, čo je spravodlivé a správne a ako znížiť negatívne vplyvy ľudstva (a seba samého) na našu planétu (Ideas for Global Citizenship, n.d.). Globálne občianstvo odkazuje na pocit náležitosti k širšej spoločnosti a spoločnej ľudskosti, na podporu globálneho spojiva, ktoré spája lokálne a globálne, národné aj nadnárodné. Je to spôsob chápania, konania a správania sa ľudí k prostrediu a iným ľuďom, založený na univerzálnych hodnotách pri rešpektovaní diverzity a pluralizmu. V tomto kontexte má život každého jednotlivca dopad na každodenné rozhodnutia, ktoré prepájajú globálne s lokálnym a naopak (UNESCO, 2014:14). Preto je globálne občianstvo nevyhnutne spojené s fenoménom globálnej zodpovednosti, ktorú má každý človek – občan – národný, nadnárodný aj globálny, za všetko vo svete: nielen za to, čo vytvoril, ale aj za to, čo mu bolo dané – za život na Zemi (Špirko, 2011).

Zodpovedné, kritické a aktívne globálne občianstvo v interakcii s národným, ale aj s nadnárodným, hrajú významnú rolu pri nazeraní na súčasné globálne výzvy a pri riešení globálnych problémov. Všetky vybrané formy občianstva sú v danom kontexte nevyhnutné a prepojené. Vedú človeka jeho životom v spoločnosti. Aj v riešení globálneho treba vždy nevyhnutne začať od národného a nadnárodného. Bez toho nie je možné efektívne, aktívne a zodpovedne čeliť globálnym problémom, pretože aj tie sa vždy začínajú na národnej a nadnárodnej úrovni.

ZHRNUTIE

Výzvy, ktorým ľudia dnes na všetkých úrovniach občianstva čelia, sú ohromné a dotýkajú sa tých najdôležitejších sfér života, najmä sociálnej, ekonomickej, politickej a environmentálnej. Skutočnosťou však zostáva, že občania – a najmä mladí ľudia – si dostatočne neuvedomujú svoje práva a povinnosti vyplývajúce z ich právneho postavenia a ešte menej si uvedomujú svoje povinnosti a zodpovednosť ako globálnych občanov. Dôvodom je nedostatočná výchova k občianstvu. Tá dnes nesmie obchádzať ani problematiku globalizácie a globálne problémy.

Systém práv a ich efektívne uplatňovanie je spojené so zabezpečením množstva vedľajších predpokladov, a tiež aspoň s minimálnou mierou informovanosti a výchovy k nakladaniu s týmito právami, teda s výchovou k aktívnemu občianstvu. Súhlasíme preto s tvrdením, že „výchova k občianstvu zahŕňa vo svojom procese rozsiahlu oblasť dotýkajúcu sa takmer všetkých javov v spoločnosti“ (Dubnička, 2007:23) a mala by predstavovať neoddeliteľnú súčasť života každého občana. Ako píše R. Sťahel, „občanom je nielen ten, kto disponuje formálnymi občianskymi a politickými právami, ale ten, kto tieto práva môže reálne využívať, môže a vie sa ich dožadovať, môže a vie ich uplatňovať“ (Sťahel, 2012:85). Pre tento stav aktívneho uplatňovania občianstva „však treba vytvoriť aj reálne podmienky, resp. obmedziť vplyv fenoménov, ktoré tieto podmienky ničia“ (Sťahel, 2013:152). Preto je nevyhnutné pracovať ako na systéme výchovy k aktívnemu občianstvu, tak aj na vytváraní dostatočných a dostupných informačných sietí na získavanie potrebných vedomostí a zručností.

Význam občianstva a výchovy k nemu dnes preto na všetkých úrovniach rastie. Ľudia sa potrebujú učiť zručnostiam spolupráce a schopnosti identifikovať verejné problémy, byť zvedavý a stať sa informovanými o týchto problémoch, skúmať možnosti riešenia problémov, vedieť obhájiť svoje pozície a samostatne konať, aby aj sami dokázali ovplyvňovať rozvoj sveta smerom k jeho udržateľnosti. Treba ich učiť zručnostiam, ktoré im umožnia stať sa konštruktívne zainteresovanými v politickom, občianskom a spoločenskom živote, aby mohli robiť spoločnosť spravodlivou, demokraticky fungujúcou, udržateľnou, ochraňujúcou ľudské práva a dosahujúcou spoločné dobro. Cieľom je tiež aby boli oboznámení s tým, ako je prepojený svet a globálne problémy s politickou, sociálnou, ekonomickou, aj environmentálnou oblasťou, a aby pochopili, aké široké možnosti participácie a zmeny v tomto smere občania – národní, európski aj globálni – majú. Na to si však potrebujú vytvoriť pocit náležitosti k týmto celkom, cíť pre potrebu prispievať k riadnemu fungovaniu spoločností, ktoré sa stále viac globálne prepájajú, aj záujem o riešenie globálnych problémov vlastným pričinením.

AKTIVITY A AKTIVIZAČNÉ METÓDY VÝUČBY

Aktivity pre študentov

.....

Aktivita 1: Modely ľudských práv

Cieľ: Spoznanie jednotlivých ľudských práv a pochopenie, ako by sme ich ako občania jednotlivých foriem mali vnímať a chápať ich význam.

Cieľová skupina: študenti VŠ a SŠ

Výsledky aktivity:

- zvýšené povedomie,
- nové vedomosti,
- zručnosti spolupráce a kreativity.

Čas: 60 minút

Pomôcky: papiere, ceruzky, perá

Postup: Skupina si zvolí spomedzi seba facilitátora, ktorý bude aktivitu viesť. Facilitátor sa spýta celej skupiny, čo sú podľa nich ľudské práva. Vyjadrené myšlienky zaznamenané na papier, takže na konci si študenti môžu svoje idey porovnať s oficiálnymi ľudskými právami, s ktorými sa neskôr hlbšie oboznámia (15 minút).

Študenti sa rozdelia do štvor-päťčlenných skupín. Každé skupine prideli facilitátor 3 papiere s nejakým ľudským právom. Skupiny majú za úlohu na každý papier nakresliť niečo alebo niekoho tak, aby kresbou vyjadrili dané ľudské právo (10 minút).

Každá skupina predstaví svoje kresby. Ostatné skupiny sa snažia uhádnuť, ktoré ľudské právo tím prezentuje (20 minút). Na záver študenti vyjadrí svoje postoje k významu jednotlivých skupín ľudských práv a porovnajú ich so svojimi pôvodnými ideami (15 minút).

Aktivita 2: Rodová rovnosť

Cieľ: Zvyšovanie povedomia o problémoch rodovej rovnosti vo svete, ako aj o ľudských schopnostiach a spôsobilostiach. Cieľom je tiež búranie ľudských stereotypov.

Cieľová skupina: študenti VŠ, SŠ, (ktokoľvek). Skupina by mala byť približne rovnako zastúpená mužmi aj ženami.

Výsledky aktivity:

- zlepšené schopnosti a spôsobilosti študentov,
- pochopenie svojich predsudkov a zaujatosti,
- zvýšené povedomie,
- zmiernené či zbúrané stereotypy.

Čas: 55 minút

Pomôcky: papiere, perá, flipchart

Postup: Účastníci spomedzi seba vyberú facilitátora, ktorý bude celú aktivitu koordinovať. Ostatní sa rozdelia do dvoch skupín podľa pohlavia. Ženy spíšu na papier 5 nerovností, v ktorých sú znevýhodnené v spoločnosti v porovnaní s mužmi; muži spíšu 5 nerovností, v ktorých sú znevýhodnení v spoločnosti oproti ženám (10 minút). Tieto nerovnosti následne koordinátor napíše na flipchart – na jednu stranu nerovnosti žien, na druhú nerovnosti mužov (5 minút). Každý účastník potom obe skupiny spísaných nerovností zoradí podľa ich dôležitosti (5 minút). Následne si všetci výsledky porovnajú (5 minút) a otvoria k nim diskusiu.

Po diskusii sa opäť rozdelia podľa pohlavia a obe skupiny sa budú snažiť k diskutovaným nerovnostiam priradiť súčasné globálne výzvy, ktoré sa ich dotýkajú. Obe skupiny navrhnu ku každej nerovnosti aspoň jedno možné riešenie, ktoré by mohlo danú nerovnosť minimalizovať. Všetky výzvy a riešenia spíšu na papier (15 minút).

Po tejto úlohe si obe skupiny predstavia svoje výzvy a riešenia a facilitátor k nim otvorí diskusiu (15 minút).

Námety na diskusiu:

- Čo podľa vás definuje rozdiel medzi pohlaviami?
- Patria nejaké schopnosti a spôsobilosti výhradne jednému konkrétnemu pohlaviu (ktoré a ktorému)? Ak áno, čím je to spôsobené?
- Máte nejaké vlastné skúsenosti (priame či nepriame) s rodovou nerovnosťou?

Aktivita 3: Prepojenosť a riešenie globálnych problémov

Cieľ: Oboznámiť sa s prepojenosťou jednotlivých globálnych problémov a spoznať možnosti ich riešenia. Globálne problémy spolu nevyhnutne súvisia a ohrozujú planétu aj prežitie ľudstva na nej. Pre efektívny a úspešný prístup k nim je potrebné uvedomiť si ich prepojenosť a bližšie sa zamyslieť nad možnosťami, ktoré ako jednotlivci – aktívni občania – máme pri ich riešení.

Cieľová skupina: študenti VŠ alebo SŠ (aspoň 15)

Čas: 50 minút

Pomôcky: názvy globálnych problémov na papieroch, rôznofarebné kľbká

Postup: Študenti si spomedzi seba vyberú koordinátora a ostatní vytvoria dvojice. V každej dvojici dostane papier s názvom určitého globálneho problému jeden člen a kľbko vlny druhý člen dvojice. Študenti s názvami problémov vytvoria kruh. Každá dvojica si prezrie okolité problémy a považuje o prepojenosti vlastného globálneho problému s tými ďalšími. Úlohou študentov s kľbkami je pospájať vlnou tie globálne problémy, ktoré súvisia s problémom, ktorý dostali do dvojice. Študent s kľbkom na začiatku uviaže voľný koniec vlny okolo svojho partnera a na základe spoločného rozhodnutia postupne obtáča kľbko okolo tých študentov, ktorí predstavujú ďalšie globálne problémy súvisiace s jeho východiskovým problémom. Keď študenti s kľbkami vyčerpali všetky možné súvislosti, vracajú sa späť k svojmu partnerovi. Medzi jednotlivými problémami vznikla hustá napnutá sieť (15 minút).

V ďalšej fáze vyzve koordinátor dvojice, aby zdôvodnili svoju spojitosť s problémami, s ktorými sú kľbkom pospájaní. Na základe vzniknutej siete je možné vidieť, že jednotlivé globálne problémy nevznikali izolovane (jeden problém prinášal ďalší), a preto ich ani nemožno izolovane riešiť.

Ďalšou fázou aktivity je rozmotávanie vzniknutej siete bez toho, aby rozstihli vlnu. Keďže rozmotávanie siete je náročný a často zdĺhavý problém, možno tu vidieť, ako ľahko problém vznikne, ale aké ťažké a zdĺhavé je riešiť ho. Aby sa podarilo zložitú sieť úspešne rozmotať, je potrebná – podobne ako pri riešení globálnych problémov – spolupráca a aktivita každého člena (10 minút).

Aktivita pokračuje tým, že sa študenti v predtým utvorených dvojiciach spoločne zamyslia a vygenerujú čo najviac možností, ako by sa podľa nich dal pridelený problém riešiť z pozície štátneho, európskeho a globálneho občana (15 minút). Na záver predstavia svoje návrhy a koordinátor k téme otvorí diskusiu. Potom výsledky spoločne vyhodnotia (10 minút).

Námety do diskusie:

- Čo bolo ľahšie? Vytvoriť sieť problémov alebo ju rozmotať?
- Pokúste sa nájsť príčiny vzniku globálnych problémov.

- Ako my ovplyvňujeme globálne problémy a ako globálne problémy vplývajú na nás?
- Ktoré problémy treba nevyhnutne začať riešiť od každého jednotlivca, aby ich riešenie bolo skutočne efektívne? Prečo?

Literatúra

1. BELLAMY, R., 2008. *Citizenship*. New York: Oxford University Press, 152 p.
2. BELLAMY, R., 2014. *Citizenship: Historical Development*. [online] [cit. 2018-05-21]. Dostupné na internete: http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/35878/Bellamy_Citizenship_history.pdf
3. CARABAIN, C. et al., 2012. *Global Citizenship. From Public Support to Active Participation*. Amsterdam: NCDO, 2012. 40 p.
4. CARENS, J. H., 2000. *Culture, Citizenship, and Community. A Contextual Exploration of Justice as Evenhandedness*. Oxford: Oxford University Press, 296 p.
5. CENTER FOR CIVIC EDUCATION, 2010. *National Standards for Civics and Government*. Calabasas, C.A: Center for Civic Education, 331 p.
6. COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 1992. *Treaty on European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 253 p.
7. DUBNIČKA, I., 2007. *Kultúra a environmentálna kríza*. Nitra: FF UKF, 484 s.
8. GALSTON, W. A., 1995. Liberal Virtues and the Formation of Civic Character. In: M. A. GLENDON a D. BLANKENHORN, eds. *Seedbeds of virtue: Sources of competence, character, and citizenship in American society*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1995.
9. IDEAS FOR GLOBAL CITIZENSHIP. *What is global citizenship?* [online]. Scotland: The International Development Education Association of Scotland [cit. 2018-03-17]. Dostupné na internete: <http://www.ideas-forum.org.uk/about-us/global-citizenship>
10. ISRAEL, R., 2012. *Global citizenship: A Path to Building Identity and Community in a Globalized World*. San Bernardino: CreateSpace Independent Publishing Platform, 167 p.
11. KASTORYANO, R., 2005. Citizenship, Nationhood, and Non-Territoriality: Transnational Participation in Europe. In: *PS – Political Science & Politics*. Vol. 10. pp. 693-696. ISSN 1049-0965.
12. KLUSMEYER, D. B., 1996. *Between consent and descent: conceptions of democratic citizenship*. Washington, DC: Carnegie Endowment for International Peace, 107 p.
13. KUNOVÁ, V. a R. SVITANA, 2006. *Voľný pohyb osôb a uznávanie kvalifikácie v práve Európskej únie*. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici, 274 s.
14. KYMLICKA, W., 1996. *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press, 296 p.
15. LIPKOVÁ, I., 2006. *Európska Únia*. Bratislava: Sprint, 402 s.

16. MORAES, S. E., 2014. Global Citizenship as a Floating Signifier. In *International Journal of Development Education and Global Learning*. Vol. 6, no. 2. pp. 27-42. ISSN 1756-526X.
17. MRAVCOVÁ, A. a kol., 2018. *Obráz globálneho občianstva v súčasnom svete*. Nitra: SPU, 145 s.
18. MRAVCOVÁ, A., T. ŠEBEN ZAŤKOVÁ a E. PECHOČIAKOVÁ SVITAČOVÁ, 2017. *Globálne občianstvo v terciárnom vzdelávaní*. Nitra: SPU, 70 s.
19. NOVÁČKOVÁ, D., 2004. *Základy Európskeho práva a vnútorný trh Európskej únie*. Bratislava: Eurounion, 293 s.
20. PHELAN, S., 2001. *Sexual Strangers: Gays, Lesbians and Dilemmas of Citizenship*. Philadelphia: Temple University Press, 232 p.
21. ŠTAHEL, R., 2012. Výchova k občianstvu ako problém politickej filozofie. In: *Filozofia, kultúra a spoločnosť v 21. storočí*. Nitra: FF UKF, s. 83-90.
22. ŠTAHEL, R., 2013. Problém výchovy k občianstvu v politickej filozofii J. J. Rousseaua. In: *Philosophica 11: Filozofické a spoločensko-vedné aspekty občianstva v 21. storočí*. Nitra: FF UKF, s. 147-161.
23. ŠPIRKO, D., 2011. Biocentrizmus, humanizmus, zodpovednosť. In: (Úvahy) *O biocentrizme a humanizme*. Zvolen, 2011-09-07. Zvolen: FEE TU, s. 12-19.
24. UNESCO, 2014. *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO, 44 p.
25. ÚRADNÝ VESTNÍK EURÓPSKEJ ÚNIE, 2012. *Charta základných práv Európskej únie*. In: *EUR-Lex* [online]. 2012 [citované 2018-10-20]. Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=SK>
26. YOUNG, M. a E. COMMINS, 2002 *Global Citizenship: The Handbook for Primary Teaching*. Cambridge: Oxfam, 188 p.
27. ZÁKON O ŠTÁTNUM OBČIANSTVE SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2007. In: *Zbierka zákonov*, s. 3582-3591.

O autorke

PhDr. Anna Mravcová, PhD.

Pôsobí ako odborná asistentka na Katedre spoločenských vied FEM Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre, kde vedie prednášky a semináre k predmetom International Relations and Foreign Policy, Theory of Policy, Sociology for Economists and Managers a Výskum verejnej mienky a komunikačné stratégie. Externe pôsobí na Katedre filozofie FF Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Je aktívnou riešiteľkou viacerých vedecko-výskumných a vzdelávacích projektov, zúčastňuje sa na domácich i zahraničných vedeckých konferenciách, je autorkou niekoľkých študijných textov. Vo svojej vedeckej činnosti sa zameriava primárne na problematiku globálneho občianstva, globálneho a rozvojového vzdelávania, udržateľného rozvoja a európskeho občianstva.

PARTICIPATÍVNY ROZPOČET – NÁSTROJ INKLÚZIE OBČANOV DO ROZHODOVACIEHO PROCESU A ROZVOJA OBČIANSKEJ SPOLOČNOSTI

Gabriel Székely

Anotácia

Text sa zaoberá participatívnym rozpočtom ako jedným z mechanizmov, resp. nástrojov participatívnej teórie demokracie. Vychádzajúc z teoretického diskurzu zameraného na kritiku liberálneho modelu demokracie a stagnáciu reprezentatívnej formy demokracie v celosvetovom meradle, poukazujeme na najčastejšie príznaky tejto systémovej krízy. Medzi ne možno zaradiť nízku volebnú účasť elektorátu, znechutenie občanov z politiky a celkovú stratu záujmu ľudí o správu vecí verejných. Jednou z možných alternatív vedúcich k zlepšeniu dlhodobostagnujúcej občianskej participácie je zavádzanie mechanizmov participatívnej demokracie do praxe. Participatívny rozpočet je príklad demokratického nástroja, ktorý umožňuje občanom prostredníctvom procesu deliberácie slobodne rozhodovať o alokácii finančných zdrojov z roz-

počtov miestnych samospráv na komunitne prospešné projekty. Svoje uplatnenie nachádza aj v krajinách globálneho Juhu, kde sa využíva ako jeden z možných nástrojov na posilnenie demokratizačného procesu a decentralizácie rozpočtového procesu.

Kľúčové slová: Kenská republika, kríza liberálnej demokracie, občianska participácia, participatívna demokracia, participatívny rozpočet, Porto Alegre

ÚVOD

V teórii a praxi demokracie je účasť občanov na rozhodovacom procese a na správe vecí verejných považovaná za jeden zo základných predpokladov existencie demokratickej spoločnosti. Účasť občanov je taktiež jedným z rozhodujúcich faktorov legitimacy výsledku demokratických volieb. Napriek tomu, za posledné roky v demokratických krajinách globálneho Severu možno reflektovať nárast nedôvery v princípy a inštitúcie reprezentatívnej demokracie. V dôsledku toho zo strany verejnosti neraz zaznieva aj otázka legitimacy a efektívnosti súčasných mechanizmov samosprávy. U občanov možno pozorovať nárast nedôvery v politiku a politické strany, nespokojnosť s inštitúciami a procesmi reprezentatívnej demokracie. Tieto javy sprevádza nárast požiadaviek k politickým reformám, k poskytnutiu väčšieho priestoru a prístupu na rozhodovacích procesoch v politike pre občanov a záujmové skupiny. Samotný pokles participácie na voľbách ešte neznamená všeobecný pokles občianskej participácie ako takej. Práve naopak, táto v posledných rokoch expanduje do nových foriem akcie, čo možno zaznamenať na príklade väčšieho množstva občianskych petícií, verejných protestov či angažovania sa v nekonvenčných formách politickej akcie. Tento príspevok venuje pozornosť jednej z foriem občianskej participácie, ktorou je participatívne rozpočtovanie. Tento mechanizmus, ktorý vzišiel z mimoeurópskeho priestoru, sa postupom rokov uplatnil vo viacerých samosprávach európskych krajín. Svoje uplatnenie našiel aj v niektorých krajinách Ázie a Afriky. V tomto kontexte príspevok stručne priblíži aplikáciu participatívneho rozpočtu v Kenskej republike a oboznámi čitateľov so základnými princípmi fungovania tohto mechanizmu.

GLOBÁLNA KRÍZA LIBERÁLNEJ DEMOKRACIE?

V akademickej spisbe domácej a zahraničnej proveniencie, ako aj v neprebernom množstve článkov na stránkach novín či internetu môžeme za posledné roky, resp. desaťročia badať kritický diskurz a hodnotenie stavu liberálnych demokracií v lokálnom, regionálnom i globálnom meradle. V spektre týchto klasifikácií sa stav demokracií označuje ako problémový, dokonca až krízový (napr. Preuss, 2015; Offe, 2011; Posner, 2010; Hauser, 2010; Mikulčíková, 2007; Pharr, Putnam, 2000). Pokles záujmu občanov o správu vecí verejných, stúpajúca tendencia demokratického deficitu, dlhodobo nízka až priemerná volebná účasť v demokratických voľbách, kríza zastupiteľskej demokracie – tieto a mnohé ďalšie postuláty sa stali demokratickým para-

doxom, doslova „tieňom“ teórie a praxe demokracie – či už ako formy politického zriadenia, alebo normatívneho ideálu. Nebezpečenstvo takých pojmov ako apatia, kríza, nezáujem alebo pasivita v slovníku dnešných občanov, obzvlášť politikov a médií, spočíva neraz v tendencii „privolať na pomoc“ radikálne riešenia problémov, populistických rečníkov a realizátorov požadovaných zmien.

Americký historik T. Snyder vo svojej knihe *O tyranii* (2017) vyzýva v jednom z dvadsiatich ponaučení z histórie 20. storočia, aby občania štátu nezotrúvali v apatii, ale naopak, angažovali sa v spoločných aktivitách a záujmoch s priateľmi, rodinami i širším okolím. Nemusí ísť výlučne o aktivity politického charakteru. S vyššou mierou angažovanosti rastie aj vzájomná spolupatričnosť a dôvera k ľuďom, čím sa vytvára občianska spoločnosť a posilňuje sa pozitívne vnímanie demokracie.¹ Na druhej strane, v kontexte kritiky liberálnej demokracie a potreby rezistencie voči totalitárnym i autoritárskym tendenciám, by sme nemali apriori rezignovať s rezultátom o neexistencii (lepšej) alternatívy voči základnému poriadku vecí, t.j. zabehnutému zriadeniu. Takéto vnímanie ľudí, ktoré Z. Bauman a L. Donskis (2016) príznačne nazývajú „tekutým zlom“, prináša okrem straty kritickosti voči nášmu okoliu aj ľahkovážne akceptovanie nevyhnutnosti vecí či skôr *statusu quo* ako samozrejmeho stavu bez novej nápravy alebo zmeny. Pritom obaja teoretici v inej práci *Morálna slepota* (2013) upozorňujú na existenciu novej formy zla ako „neviditeľného tvaru zlomyselnosti v tekutej modernite“, ktorá kráča vedľa štátu zapredaného týmto „silám zla“ a vidí namiesto človeka, resp. občana iba obyčajnú štatistiku dôležitejšiu než ľudský život. Či už ide o ekonomické ukazovatele alebo politickú moc, to všetko je pre štát signifikantne dôležitejšie ako hodnota jeho občanov dokonca aj vtedy, keď sa odvoláva na vznešené heslá a idey humanity. Slovmi autorov, „*nič osobné, je to iba biznis: toto je nový Satan tekutej modernity*“ (Bauman, Donskis, 2013:10)².

V nadväznosti na uvedené americký politický sociológ L. Diamond (2017, n.d.) na otázku, či je liberálna demokracia v kríze, konštatoval, že sme po rozpade bipolarity „*vstúpili do novej éry, v ktorej dvaja protivníci s impozantnou jemnosťou, vynaliezavosťou a technickou sofistikovanosťou ohrozujú náš demokratický spôsob života*“. Signalizuje to skutočnosť, že autoritárske praktiky a tendencie odklonu od demokratického ideálu, žiaľ, neobchádzajú ani súčasné

1 Ako uvádza, „do tej miery, ako sa hrdo podieľame na týchto aktivitách, tak sa zoznamujeme s tými, ktorí robia to isté, a takto vytvárame občiansku spoločnosť. Spoločná činnosť nás učí dôverovať ľuďom mimo nášho úzkeho kruhu priateľov a rodín a pomáha nám rozpoznávať autority, od ktorých sa môžeme učiť. Schopnosť dôverovať a učiť sa môže navonok znížiť chaotickosť a mysterióznosť života a urobiť demokratickú politiku hodnovernejšou a atraktívnejšou.“ (Snyder, 2017:77).

2 Autori v kritike zmeny zmýšľania a postojov ľudí v dôsledku rýchlych technologických zmien a vzostupu sociálnych sietí ďalej konštatujú: „Najviac nepríjemná a šokujúca pravda dneška je, že zlo je slabé a neviditeľné [...] zlo je bezzubé a široko rozptýlené [...]. Aké šťastné boli časy, v ktorých sme vedeli jasne rozoznať formy zla. Dnes už nevieme, ktoré to sú a kde sa nachádzajú [...]“ (Bauman, Donskis, 2013:10-11). Poukazujú tak na existenciu *morálnej slepoty*, resp. *mentálnych blokov*, do ktorých možno zaradiť aj v súčasnosti preferované a imaginárne priateľstvá na facebooku či koexistenciu nových foriem cenzúry. Táto sebestredná a fatalisticky akceptovaná *morálna slepota* nám v dnešnej uponáhľanej dobe znemožňuje ľahko uchopiť a vystopovať neustále premenlivé zlo, ktoré využíva čoraz sofistikovanejšie metódy zvädzania a ústupu – napr. nárast populistickej rétoriky politikov, rozkol medzi Západom a Východom, nástup technokracie a pod.

„zabehnuté“ demokracie.³ Za posledných 30 rokov (od roku 1989) viaceré krajiny nastúpili na trend odklonu od totalitných a autoritárskych režimov a na cestu demokratizácie, čo niektorí optimisticky nazývajú aj ako „zlatý vek demokracie“ (Dalton, 2006:251). Aj napriek nedostatkom či nedokonalej forme je rozmach demokracií ako formy politického systému vo svete badateľný a ich počet za posledné tri desaťročia preukázateľne vzrástol. Znepokojujúci je však nárast vplyvu populizmu a počtu protisystémových politických strán, ktoré sú konkurentmi demokratických inštitúcií podobne ako to bolo v prípade extrémistických pravicových strán v medzivojnovom období. V roku 2006 demokratizačný trend dosiahol svoj vrchol, keď sa takmer 60 % štátov sveta dalo nazvať demokraciami, pričom dve tretiny z nich bolo možné označiť adjektívom „liberálne“. Od roku 2006 už prevláda demokratická recesia. Naznačujú to aj posledné výskumy americkej nadácie *Human Rights Foundation* z roku 2017, podľa ktorej v 94 krajinách sveta ešte stále existuje určitý typ nedemokratického režimu. To predstavuje takmer štyri miliardy ľudí. Viac ako polovica (53 %) celosvetovej populácie žije pod vládou tyranov, absolutistických monarchov, vojenskej junty či demokraticky zvolených autoritárov (Kasparov, Halvorssen, 2017; Geographic Reports on Authoritarianism Worldwide, 2018). Podľa výročnej správy think-tanku *Freedom House* z roku 2018 je demokracia v celosvetovom meradle „pod palbou a na ústupe“.⁴ Iba 45 % – 87 až 88 krajín zo 195 hodnotených možno považovať za slobodné, za čiastočne slobodné 35 % a za neslobodné 25 %. Z dlhodobého hľadiska (od roku 2006) je okrem demokracie merateľný aj postupný pokles v miere dodržiavania ľudských práv a slobôd. Nielen tieto zistenia dokazujú, že v roku 2017 demokracia čelila jednej z najväčších kríz za posledné desaťročia, pričom máme na mysli najmä ohrozenie slobodných a férových volieb, práv menšín, slobody tlače a právneho štátu.⁵

Uvedené štatistické ukazovatele napriek ich relatívne obmedzenej platnosti poukazujú na dve zásadné skutočnosti. Prvou je stále existujúca priepasť medzi demokraciou a rôznymi typmi nedemokratických režimov v krajinách globálneho Juhu, ktoré sa ešte nedostali na cestu k liberalizácii a demokratickému prechodu. Druhou skutočnosťou je inflácia pojmu „kríza demokracie“ v politologickej rozprave, na ktorú dodnes politológovia a ďalší teoretici nemajú jednoznačný názor.

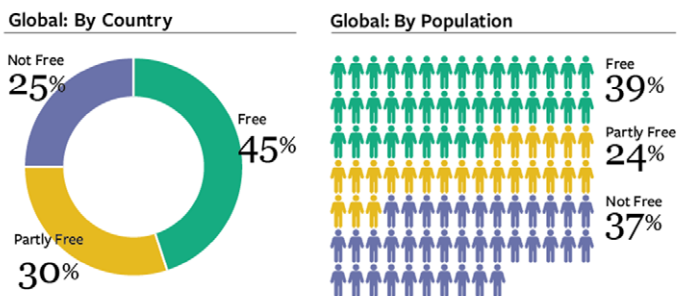
3 V tomto kontexte autori A. Puddington a T. Roylance (2017) vidia podstatu výzvy súčasných demokracií v „dvojitej hrozbe populistov a autokratov“, pričom populistí ohrozujú demokraciu zvnútra a autokrati zvonku. Možno teda hovoriť o tzv. procese autoritarizácie. Podobne o populistoch ako o hrozbe pre demokraciu hovorí aj americká politologička E. Frantzová (2017a, 2017b).

4 Freedom in the World 2018: Democracy in Crisis [online]. In: *Freedom House* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <http://freedomhouse.org/sites/default/files/01042018_FINAL_PressRelease_FIW2018.pdf>

5 Democracy in Crisis: Freedom House Releases Freedom in the World 2018 Crisis [online]. In: *Freedom House* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <<http://freedomhouse.org/article/democracy-crisis-freedom-house-releases-freedom-world-2018>>

Obr. 1: Celosvetové meranie slobody (podľa krajín a populácie)

Freedom in the World 2018 Status by Population and Country

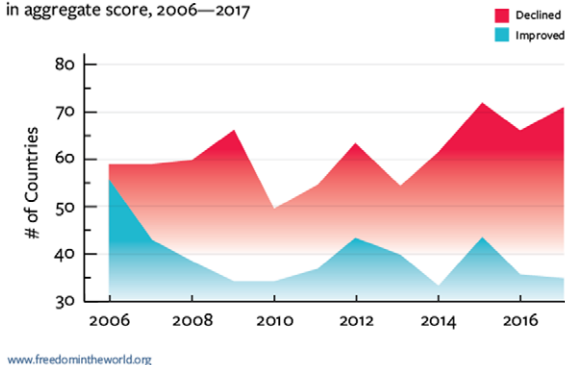


Zdroj: *Democracy in Crisis* [online]. In: Freedom House [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <http://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2018>.

Obr. 2: Dvanásť rokov poklesu demokratizačného trendu

Twelve Years of Decline

Number of countries that declined and improved in aggregate score, 2006—2017



Zdroj: *Democracy in Crisis* [online]. In: Freedom House [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <http://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2018>.

Už v roku 1975 skupina sociálnych vedcov predostrela správu s názvom *The Crisis of Democracy* (Crozier et al., 1975), v ktorej tvrdili, že demokracie ohrozuje presýtenosť požiadavkami a nezodpovednými nárokmi. Tie vedú k nekontrolovanej expanzii aktivít vlády, čo napokon smeruje k tzv. anomickej demokracii, v ktorej sa „demokratické politiky stávajú viac

arénou na presadzovanie konfliktných záujmov než procesom budovania spoločných cieľov“ (Crozier et al., 1975:161). Inak povedané, tento proces znamená príliš veľa demokracie alebo prinajmenšom demokraciu denaturovanú jej excesmi. V portfóliu hľadania príčin i pomenovania dôsledkov „krízy demokracie“ kolujú viaceré, neraz aj kontradiktórne názory teoretikov na tento stav. Sú nimi napríklad klesajúca dôvera k politickým autoritám a politickým inštitúciám, nespokojnosť medzi samotnými demokratmi, pomerne nízky záujem o verejné záležitosti (Dalton, 2006; Rosenberg, 2007:335; Offe, 2011:458), čoraz slabší výkon inštitúcií demokratického štátu (Pharr, Putnam, 2000), zlyhanie či neefektívnosť zvolenej reprezentácie a mnohé ďalšie príčiny (Ercan, Gagnon, 2014). Niektorí autori hovoria skôr o tzv. demokratickej recesii (Diamond, 2015; Levitsky, Way, 2015) alebo o „demokratickom ústupe“ (Bermeo, 2016), prípadne o dekonsolidácii demokracie (Foa, Mounk, 2017). Politologička P. Norrisová (2011:15, 259) tvrdenie o kríze dôvery v demokraciu odmieta a predkladá názor o „netrendovej fluktuácii“ (*trendless fluctuation*). Ide o nerovnomerné kolísanie podpory demokratického systému zo strany občanov, t. j. nie sú pozorovateľné lineárne či uniformne klesajúce trendy. Takáto fluktuácia je zaznamenaná aj na úrovni volebného správania elektorátu (Manza, Hout, Brooks, 1995). Zmienené závery autorov vychádzajú z rozsiahlejších analýz, pričom niektoré z nich sú viac deskriptívnej povahy a skúmajú stav demokracií v globálnej perspektíve. Napokon, sú to práve globalizácia a mediaticizácia, ktoré sa stali najvýznamnejšou výzvou demokracie, tvrdí sociológ H. Kriesi (2013:1-2).

Hoci demokracie v globálnej perspektíve neprežívajú absolútnu krízu, o ich regresívnom trende po povojnovom vzostupe vo svete vypovedajú aj ďalšie zdroje. Napríklad britský týždenník *The Economist*, podľa ktorého v roku 2000 iba v ôsmich krajinách sveta neboli riadne demokratické voľby, uvádza, že od finančnej krízy na prelome rokov 2007 a 2008 demokratický trend klesá (After Decades of Triumph, 2018). Vyplýva to aj z posledného merania (2017) indexu demokracie⁶, ktorý realizovala *The Economist Intelligence Unit*, sesterská organizácia týždenníka. Podľa jej zistení demokratický index od roku 2016 klesol v 89 krajinách, pričom nárast indexu bol zaznamenaný iba v 27 krajinách a v 51 krajinách stagnoval, t. j. od posled-

6 Index demokracie, ktorý bol vytvorený v roku 2006, zobrazuje aktuálny stav, resp. vyhodnocuje mieru demokracie v 165 krajinách sveta a dvoch teritóriách, čo pokrýva takmer celú svetovú populáciu a prevažnú väčšinu zo 192 nezávislých štátov sveta (27 mikroštátov sa do merania nezapočítava). Uvedený index je (v porovnaní s indexom organizácie *Freedom House*) postavený na meraní piatich kategórií (premenných): 1) volebný proces a pluralizmus; 2) občianske slobody; 3) fungovanie vlády; 4) politická participácia; 5) politická kultúra. Všetky kategórie sú vzájomne previazané a vytvárajú koherentný konceptuálny celok. Vychádzajúc z výsledku indexu, ktorý je vypracovaný na základe 60 ukazovateľov zoskupených do týchto piatich kategórií, je následne každá krajina zaradená do jedného zo štyroch typov režimov: a) plná demokracia (*full democracy*); b) demokracia s nedostatkami (*flawed democracy*); c) hybridný režim (*hybrid regime*); d) autoritársky režim (*authoritarian regime*). Za každé kritérium môže krajina získať maximálne 10 bodov a všetky body sa následne spriemerujú. Čím viac bodov v hodnotení krajina získa, tým má „lepšiu“ demokraciu. Pokiaľ ide o politickú participáciu, tá je v demokracii nevyhnutným komponentom, pretože apatia a nezáujem sú pre demokraciu nebezpečné. V demokracii je vláda iba jedným z elementov sociálnej štruktúry viacerých a rozdielnych inštitúcií, politických organizácií a asociácií. Zdravá demokracia si vyžaduje aktívnu a slobodnú (nie vynútenú) voľbu politickej participácie občanov vo verejnom živote.

ného merania sa nezmenil.⁷ Aj z posledného merania tzv. transformačného indexu nemeckej nezávislej nadácie Bertelsmann (BTI)⁸ vyplýva, že priemerné globálne skóre indikátorov akceptácie demokracie a záväzku k demokatickým inštitúciám je doposiaľ jedno z najnižších za 14 rokov, odkedy sa tento index v praxi meria (2004). Podľa záverečnej správy BTI za rok 2018 sa uvádza, že „v skutočnosti demokracia čelí celosvetovej kríze legitimacy“ (Bertelsmann Stiftung, ed., 2018:4)⁹. Táto kríza sa odohráva v prostredí národných štátov, ktoré v 21. storočí čelia neľahkým výzvam pod tlakom všetkých foriem globalizácie, nezastaviteľného globálneho trhu a marketizácie a v neposlednom rade aj narastajúcich sociálno-ekonomických diskrepancií a rozdielov. Viacerí autori zdôrazňujú, že v tejto kríze legitimacy demokracie sú relevantné dva aspekty prameniace z globalizácie – globálna ekonomická súťaž a otvorené hranice. Ohrozenie národných identít štátov, sociálne nerovnosti a riziká vyplývajúce z ekonomickej globalizácie, ale aj veľa ďalších dôsledkov využívajú najmä populistické strany. Ich lídri vytvárajú o sebe pred verejnosťou obraz schopných politikov, ktorí dokážu zvládnuť komplexnosť globalizovaného sveta. Ako globalizácia tak aj populizmus sú pre súčasné liberálne demokracie výzvami, ktorým musia čeliť (Frantz, 2017a, 2017b; Van Beek et al., 2018; Mudde, Kaltwasser, 2017).

Prehľbujúca sa kríza identity moderných štátov je zároveň antipolitická. Neznamená to však popretie politiky či demokracie. Ide predovšetkým o zlyhávanie štátnych orgánov a poli-

7 DemocracyIndex2017:Free speech under attack [online]. In: *The Economist Intelligence Unit* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <http://pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/Democracy_Index_2017.pdf>

8 Transformačný index (BTI) hodnotí jednotlivé krajiny sveta podľa kvality ich demokracie a trhovej ekonomiky. Okrem iného analyzuje a hodnotí, akým spôsobom tranzitívne krajiny a krajiny globálneho Juhu riadia svoju sociálnu zmenu k demokracii a trhovej ekonomike. Index hodnotí spolu 19 rôznych kritérií a sumarizuje výsledky komparatívneho štúdia transformačných procesov a politického manažmentu do dvoch indexov – tzv. *Status Index* a *Management Index*. Prvý z nich posudzuje celkový stav rozvoja krajiny vrátane politických, ekonomických a socioekonomických aspektov. Jeho celkový výsledok reprezentuje priemernú hodnotu výsledkov z jednotlivých dimenzií, t.j. politickej transformácie a ekonomickej transformácie. V rámci politickej transformácie ide o evaluáciu stavu demokracie v konkrétnej krajine. Podľa výsledku index rozlišuje päť kategórií demokracie: a) konsolidovanú demokraciu; b) defektnú demokraciu; c) vysoko defektnú demokraciu; d) umiernenú autokraciu; e) tvrdú autokraciu. Pozri: Transformation index BTI [online]. In: *Bertelsmann Stiftung* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <<http://www.bti-project.org/en/index/methodology/>>

9 Autori správy uvádzajú tri základné dôvody tejto krízy. Po prvé, dochádza k spochybňovaniu schopností demokracie ako efektívneho systému. Mnohí občania majú pochybnosti o tom, že vláda ich krajiny je schopná a ochotná vládnuť inkluzívne, efektívne a v tomto zmysle zodpovedať a efektívne implementovať také opatrenia, ktoré sa budú týkať globálnych problémov, napríklad klimatických zmien, migrácie a rýchlych technologických zmien. Po druhé, podstata, resp. jadro samotnej demokracie sa stáva subjektom erózie. V mnohých krajinách nemožno hovoriť o právnom štáte, chýbajú v nich dostatočné záruky dodržiavania občianskych práv a slobôd, možnosti politickej participácie sú minimálne. Tento stav následne využívajú, resp. zneužívajú práve populistickí lídri. Po tretie, agresívne autoritárske sily potláčajú demokratické výdobytky z minulosti. V niektorých autokraciách je viditeľný nárast represívnych opatrení, zatiaľ čo autoritárska vláda sa navonok i dovnútra prezentuje ako efektívnejšia alternatíva k domnelo slabej a chaoticky fungujúcej demokracii. Pozri: Bertelsmann Stiftung, ed., 2018:4.

tických elít v budovaní dôvery s verejnosťou, a tiež neschopnosť zabezpečiť občanom adekvátne služby. Sú to práve demokratické inštitúcie ako jediné nástroje zmysluplného kolektívneho jednania, ktoré dnes čelia kritike občanov. Ak hovoríme o kríze demokracie, myslíme tým najmä krízu jej reprezenatívnej formy. Pokiaľ ide o antipolitiku, jedným z jej dôsledkov je napríklad nižšia miera účasti občanov na demokratických voľbách, hlboké rozhorčenie z politiky, resp. z politikov a ich korupčných káuz, škandálov a pod.

Napriek týmto javom sociológovia upozorňujú, že hoci nižšia volebná účasť nie je automaticky negatívnym znamením, na druhej strane sa musíme mať na pozore pred označením politiky nálepkou špinavosti, lebo táto tendencia vedie k autoritárstvu. Skôr ako o demokracii dnes už hovoríme o tzv. postdemokracii, v ktorej je nízka volebná účasť len jedným z ôsmich znakov, ktoré sociológ uvádza (Bauman, Bordoni, 2015:177-178). Či už hodnotíme dnešný stav ako súmrak liberálnej demokracie (Hauser, 2010), jej finálny koniec (Minati, 2004; Muránsky, 2014) alebo ako postdemokraciu¹⁰ (Crouch, 2004:1-52; 78-103; Stoker, 2006:32-92; Wolin, 2008), posun vo vnímaní významu politiky zo strany verejnosti je zjavný a občania sa od politiky postupne odvracajú.

Na mieste je otázka, či sú hypotézy a závery o tzv. kríze demokracie podložené empirickými dátami. Nemecký politológ W. Merkel (2014) tvrdí, že táto kríza je iba výsledkom teoreticky komplexných, avšak empiriu ignorujúcich prístupov teoretikov, ktorí sa prehnane pridŕžajú demokracie ako normatívneho ideálu. Upozorňuje však, že v rámci fungovania reprezenatívnej demokracie ešte stále existujú nevyriešené výzvy a otvorené miesta na zlepšenie. Patrí k nim najmä politická participácia v dôsledku rastúcej miery vyčleňovania nižších sociálnych vrstiev z politického života, ktorých záujmy potom nie sú kvalitne reprezentované (napr. v parlamentoch)¹¹, a aj ich celková účasť vo všeobecných voľbách je minimálna. S ohľadom na vyššie uvedené empirické merania a indexy rozhodne odmieta existenciu akejkoľvek krízy¹², „ktorá by viedla k dekonsolidácii dobre zabehnutých demokracií“, hoci priznáva, že sme svedkami určitej „skrytej erózie demokracie nerozpoznejanej ľuďom“ (Merkel, 2014:23; 2013). Inak povedané, občania nevidia krízu demokracie, ale chcú vidieť

10 Pre postdemokraciu sú charakteristické neschopnosť a nezodpovednosť politikov, ktoré sú príčinami rastúcej nedôvery občanov v orgány štátnej moci, zníženého záujmu o politiku a nízkej účasti vo voľbách. V dôsledku globalizácie sa občania viac individualizujú a oslabujú sa sociálne väzby medzi nimi. Klesá celkový záujem o kolektívne politické aktivity. Oslabuje sa tým nielen demokracia, ale aj význam národných štátov a vlád vo vzťahu ku globálnemu prostrediu. To následne vedie k posilneniu pocitu bezmocnosti občanov z hľadiska možnosti vplyvať na politické rozhodnutia. Tie sú často iba výsledkom dohôd politických elít, neraz pod vplyvom záujmových skupín a ich lobbingu, čo iba znižuje ich demokratickú legitimitu. A hoci sa demokratické inštitúcie posilňujú, ich transparentnosť a zodpovednosť, ako aj úroveň ochrany základných práv a slobôd občanov demokratický systém paradoxne výrazne oslabuje.

11 Merkel, Kneip, 2014:22-23.

12 V kontexte diskusie o kríze demokracie upozorňuje na dve možnosti. Prvou je „postupná kríza demokracie“. Ide o situáciu, keď kvalitatívne indexy demokracie merané na základe dostupných dát počas dostatočne dlhého, t. j. časovo relevantného obdobia dokážu identifikovať klesajúce trendy demokracie. Ak však nájdeme dramatický pokles v meranej kvalite demokracie počas krátkeho obdobia, môžeme hovoriť o „akútnej kríze demokracie“ (Merkel, 2014:17).

menej moci politických strán (partokracie) či moci parlamentov, pretože kvalita politickej reprezentácie a participácie klesá, resp. časom sa mení. Aj z toho dôvodu súčasnú formu reprezentatívnej demokracie považuje francúzsky filozof J. Rancière (2006:71-72) za určitý hybrid demokracie a oligarchie s prvkami elitizmu. Podobný názor predkladá profesor histórie F. Ankersmit, ktorý nepovažuje reprezentatívnu demokraciu za demokraciu ako takú, ale nazýva ju systémom „*volenej aristokracie*“ (Ankersmit, 2017:1). A hoci toto bolestivé avšak realistické odhalenie podstaty reprezentatívnej demokracie je zdrojom nesúhlasu, frustrácie či hnevu občanov, čo využívajú najmä populistí, slovami autora „*je lepšie, ak ľudia čelia realite, než by mali naďalej veriť v ilúziu*“ (Ankersmit, 2017:11). Podľa M. Znoja, nastáva postupná „*dezilúzia z demokracie*“ (2012:172). Je to fakticky kontradikcia medzi „*naivnou koncepciou demokracie*“, ktorú si často uchováame v našich hlavách, a „*realitou spôsobu, akým vládne procesy fungujú*“, mieni profesor G. Stoker (2006:80). Ak však dnes občanom chýba posilnenie demokratickej legitimacy, ktorú majú súčasné parlamenty na základe všeobecných a spravodlivých volieb, potom možno čiastočne súhlasiť s tvrdením, že budúcnosť demokracie je do veľkej miery „*budúcnosťou reprezentatívnej demokracie*“ (Alonso, Keane, Merkel, 2011). Koncept reprezentatívneho modelu, ktorého legitimita spočíva na presune moci zdola nahor, sa aj naďalej považuje za normatívny štandard. Napriek tomu striktná redukcia demokracie na jej reprezentatívnu formu je už v odbornej diskusii dávno prekonaná a čoraz viac sa otvára priestor na uplatňovanie alternatívnych foriem demokracie v politickej praxi.

PARTICIPATÍVNA DEMOKRACIA A OBČIANSKA PARTICIPÁCIA

Pri uvažovaní o demokracii sme vystavení nevyhnutnému rozporu o potrebnosti a nepotrebnosti hľadania alternatív, ktoré by poskytli iný, nový pohľad na (staro)nové problémy. Zároveň, každá polemika o demokracii by mala byť zameraná iba na jej esenciu, t.j. podstatu „očistenú“ od jej rôznych adjektív (napr. parlamentná, priama, liberálna a pod.). Nenormatívne nazeranie na demokraciu je v teoretickej rovine fundamentálne. Na druhej strane však musíme dodať, že takáto „bezadjektívna“ či „čistá“ demokracia v praxi neexistuje a z hľadiska komparatívneho prístupu je konkrétna klasifikácia demokracie potrebná až nevyhnutná.

Parafrázujúc slová M. Sekeráka (2017:179-180) patrí k jednej z nevyhnutných podmienok existencie demokracie skupina uvažujúcich, dospelých a svojprávnych občanov, pričom ich zodpovednosť a uvedomelé konanie nie sú nevyhnutne potrebné. Rozsah skupiny a počet občanov by nemal byť exkluzívny. Demokratická väčšina občanov však musí mať pri svojej participácii aspoň sporadicky, prinajmenšom v naliehavých prípadoch, minimálny stupeň kognitívnych kompetencií. Ide o minimálny predpoklad demokracie, ktorý je potrebný kvôli efektívnej mimovolebnej kontrole moci a získaniu dôležitého pocitu účasti na politickom rozhodovaní.

Práve v dôsledku kritickejšieho hodnotenia reprezentatívnej demokracie sa v posledných desaťročiach rozpracoval širší teoretický diskurz o tých modeloch demokracie, v ktorých občania nadobudnú nielen pocit, ale aj reálne presvedčenie o váhe svojho hlasu a kompetencií

rozhodovať o politických záležitostiach. Ide o teóriu participatívneho modelu demokracie, ktorej jedným z nástrojov je aj tzv. participatívny rozpočet. Tento model demokracie, ako aj jej samotný nástroj, už niekoľko rokov fungujú v mnohých krajinách sveta. Výnimkou nie je ani Slovensko, kde sa tento nástroj v praktickej rovine využíva na komunálnej úrovni a skúsenosti s ním už majú aj viaceré slovenské mestá (medzi nimi napríklad Bratislava a Banská Bystrica).

Postupná strata dôvery k autoritám, nízka miera občianskeho aktivizmu, sociálne problémy či neefektívne vládnutie politikov – to všetko podkopáva legitimitu demokratických vlád a vytvára požiadavky na nové inštitucionálne riešenia, v neposlednom rade aj na rozšírenie demokracie a poskytovanie lepších verejných služieb. Uvedené negatívne javy vedú k narušeniu samotných fundamentov a organizačných princípov spoločnosti, „erózii alebo deštrukcii tých spoločenských vzťahov, ktoré podmieňujú rozsah a hranice zmeny v oblasti politickej a ekonomickej aktivity“ (Kováčik, 2009:113). Zmienené problémy sú najviac citelné na komunálnej (lokálnej) úrovni, v rámci jednotlivých municipalít či regionálnych celkov. Hoci dnes mestá a obce pod tlakom postupnej digitalizácie a zavádzania *E-governmentu* zvyšujú transparentnosť svojich úradov prostredníctvom vývoja web-stránok, ukazuje sa to ako nedostatočný krok smerom k verejnosti. Občania očakávajú okrem vyššej transparentnosti najmä väčšiu zodpovednosť a oprávnenú participáciu. Aj preto sa dnešní lídri občianskej spoločnosti či politici obzerajú po sociálnych a participatívnych inováciách, medzi ktoré patrí aj participatívny rozpočet.

Podľa D. Robertsona (2004:373) možno participatívnu demokraciu v jej podstate definovať ako alternatívne označenie priamej demokracie. Participatívna demokracia však v sebe zahŕňa aj prvky reprezentatívnej demokracie. Americký politológ M. E. Warren vo svojej štúdii s názvom *Democratic Theory and Self-transformation* (1992) rozlíšil dve hlavné skupiny demokratických teórií a ich hlavných predstaviteľov: 1) teórie štandardnej liberálnej demokracie (napr. J. A. Schumpeter, R. A. Dahl, G. Sartori) a 2) teórie expanzívnej demokracie. Do druhej skupiny zaradil aj participatívnu demokraciu, demokratický socializmus a radikálne smery liberálnej demokracie, ktoré čerpajú svoj ideový základ od autorov ako J. J. Rousseau, J. S. Mill, T. H. Green alebo J. Dewey. Tieto teórie presadzujú zvýšenú participáciu a kontrolu nad kolektívnym rozhodovaním v politike, či už prostredníctvom prostriedkov priamej demokracie na mikroúrovni alebo silnejším prepojením medzi občanmi a inštitúciami, ktoré fungujú v širšom rozsahu. Kým štandardné demokratické teórie neraz poukazujú na dôležitosť inštitucionálnych procesov (napr. súťaživé voľby), expanzívne teórie výraznejšie zdôrazňujú efekty inštitúcií vo zvyšovaní kontroly jednotlivcov nad svojím sebarozvojom a sebaurčením. Práve preto ponechávajú expanzívne teórie rozhodovanie na jednotlivcoch samotných za každých okolností. Podobné politické termíny ako „silná demokracia“ či „participatívna demokracia“ poukazujú podľa B. Geissela (2013:11-13) na participatívne inovácie, ktoré sú zároveň normatívnymi konceptmi. Tieto teórie preferujú zvýšenie participácie občanov a kontrolu nad kolektívnym rozhodovaním v politike prostredníctvom nástrojov priamej demokracie, participáciou na mikroúrovni, deliberáciou alebo kooperatívnym vládnutím, prípadne vzťahmi medzi občanmi a politickými inštitúciami.

Ústredným motívom teoretikov participatívneho modelu je teda vytvorenie takých podmienok, v ktorých by jednotlivec získal možnosť reálneho a priameho zasahovania do procesu prijímania politických rozhodnutí. V tomto zmysle sa apeluje najmä na ciele, ktoré demokratický štát ponúka, a prostriedky, ktorými tieto ciele možno dosiahnuť.¹³ Vychádzajúc z Lincolnovej definície takto demokracia „slúži ľuďom a koná v súlade s ľuďmi“, pričom dosiahnutie vlády ľudí pre ľudí možno práve cez ľudí (Schuman, 2002:47). Hoci zástancovia a predstavitelia tohto modelu¹⁴ apelujú na potrebu participácie čo najširšieho okruhu ľudí na riadení a organizácii nielen politickej oblasti spoločenského vývoja, existuje tu aj rad nevyriešených námietok a protiargumentov, ktoré uvedený model stavajú do problematickej roviny. Participatívny model demokracie sa môže efektívnejšie uplatniť najmä na lokálnej (mikro-demokratickej) úrovni, ale jeho využitie je v súčasnosti možné aj na národnej úrovni. Ako však Sartori upozorňuje, ani na mikrodemokratickej úrovni nemožno vylúčiť problémy, ktoré sa týkajú procesuálnej stránky rozhodovania, nemožnosti završenia účasti či možného sklonu k elitizmu (Sartori, 1993:115-117). Práve tento politológ prispel k lepšiemu vymedzeniu participatívnej demokracie (1993:113, 17), a to prostredníctvom komparácie s ďalšími modelmi demokracie – volebnou, zastupiteľskou, priamou a referendumovou. Kým volebnú a zastupiteľskú klasifikuje ako autonómne modely a uvádza ich rozdiely, v skutočnosti nie je zrejma ich rozdielnosť, pretože volebná demokracia je „*nevyhnutnou, aj keď nie dostačujúcou podmienkou*“ (Sartori, 1993:114) zastupiteľskej demokracie a zároveň zastupiteľská demokracia v sebe zahŕňa volebnú demokraciu. Opačne to však podľa G. Sartoriho neplatí. Priama demokracia je demokraciou „*bez zástupcov a bez prevodových väzieb*“ (Sartori, 1993:114). V referendumovej demokracii ľud priamo rozhoduje o celospoločenských politických problémoch cez inštitút referenda, ktorému však nepredchádza adekvátny dialóg formujúci individuálne uvažovanie. Sartori napokon uzatvára, že participatívnu demokraciu možno zaradiť do každého z modelov a zároveň do žiadneho z nich, pretože sa nachádza v priestore ich prierezu. V konečnom dôsledku považuje participatívnu demokraciu za nadbytočnú, nakoľko sa hlási k silnému významu pojmu „účasť“.

13 Uvedený model demokratického zriadenia apeluje na princípy priamej demokracie, najmä na priamu účasť občanov v rozhodovacom procese, decentralizáciu štátnej moci, aktívnu účasť občanov v podmienkach miestnej samosprávy, posilnenie a vyzdvihnutie významu mechanizmov priameho rozhodovania – napr. referenda a pod.

14 Známi aj ako „nová ľavica“ alebo „radikálni demokrati“ – napr. B. Barber, L. Davis, J. Habermas, C. B. Macpherson, C. Pateman, J. Rancière, S. Wolin a iní. Novú ľavicu reprezentujú viaceré myšlienkové prúdy, ktoré filozoficky vychádzajú a čerpajú inšpiráciu z vývojového republikanizmu, pluralizmu, libertarianizmu a konštruktívneho anarchizmu. Tento model sa ako protipól pravicového modelu právnej demokracie vyvinul v 60. rokoch 20. storočia v dôsledku politických otrasov, vnútornej reformy ľavicového myslenia, ako aj nespokojnosti s dedičstvom politickej teórie liberalizmu a marxizmu. (Pozri: Kováčik, 2009:148-162; Hloušek, Kopeček, 2007:35-37, 84-105; Kulašík, 2003:218-227; Svensson, 1995:208-218; Sekerák, 2017:188-197; 2015; 2014:268-281).

Možno zdôrazniť, že akceptácia existencie nedokonalostí¹⁵ v rámci tohto modelu demokracie však neznamená zavrhnutie ideálov demokracie. Požiadavku uplatňovania väčšej participácie občanov je potrebné chápať skôr v rovine reformy demokracie a výkladu mechanizmu vlády v zmysle „prostredníctvom ľudu“. Výstižne to formuluje politický sociológ a teoretik demokracie R. Dalton (2007:47), ktorý pripomína, že aj *„napriek zníženej dôvere verejnosti v politikov, politické strany a parlamenty, tieto nálady nespôsobujú odklon od demokratických princípov či cieľov. Väčšina ľudí ostáva verných demokratickému ideálu; ak nastala zmena, je možné vidieť ju v posilnení ‚demokratických nálad‘ v rovnakom čase, kedy klesá všeobecná spokojnosť s realitou demokratických praktík“*. Podobnú argumentáciu podáva aj profesor J. Koper, ktorý v participatívnom modeli nevidí elimináciu zásady reprezentácie ani demokracie samotnej. Zdôrazňuje však, že politická angažovanosť neznamená iba právo na účasť, ale aj povinnosť niesť zodpovednosť za vlastné politické kroky (Koper, 2003:54). Význam tohto modelu pozitívne a optimisticky vyzdvihuje aj M. Šimkovič a poukazuje na jeho ešte stále nevyčerpané možnosti vo viacerých smeroch (Šimkovič, 2006:390).

Podobný názor zastáva aj profesor politológie Y. Papadopoulos, podľa ktorého môžu byť participatívne modely v súčasných stranických systémoch vítanou alternatívou, ak dokážu stimulovať záujem občanov o politiku a zároveň vybalansovať elitárske predsudky stranických organizácií. Napriek tomu tieto formy rozhodovania v politike nie sú už zo svojej podstaty pluralistickejšie či viac egalitárske. Práve naopak, môžu ponúknuť menej formálnych garancií rovnosti participujúcich občanov podľa princípu „jeden hlas, jeden občan“. Aj preto by sme ich nemali príliš idealizovať. Vo svete pritom existuje množstvo participatívnych experimentov, ktoré sa navzájom kvalitatívne odlišujú. Ako však ďalej upozorňuje, tieto projekty nie sú nadižajnované ako alternatíva k tradičným mechanizmom volenej reprezentácie. Bolo by veľmi trúfalé argumentovať, že ich vývoj môže kompenzovať stratu vplyvu demokraticky volených občanov, ktorí majú rozhodovacie právomoci (Papadopoulos, 2013:5, 14).

Ústredným pojmom participatívneho modelu demokracie je občianska participácia. Tento pojem, pôvodne chápaný ako spolupodieľanie či spolurozhodovanie, pochádza z anglofónneho neziskového prostredia a na začiatku 90. rokov ho na Slovensku prevzala a osvojila si ho väčšina mimovládnych organizácií vrátane niektorých samospráv. Nakoľko pre tento pojem existuje viacero významov¹⁶, prisudzuje sa mu širší spoločenský, politický a občiansky rozmer (Paulíniová, 2005:13). Občianska participácia, vo všeobecnosti definovaná ako *„prejav aktívneho občianstva“*, zahŕňa aktívnu účasť jednotlivcov na riešení spoločenských problémov

15 Kritici priamej a participatívnej demokracie poukazujú na viaceré problémy a úskalia: nízku racionalitu občanov, nedostatočnú participáciu, absenciu koherentnosti a kontinuity, nebezpečenstvo demagógie, absenciu rovnosti, nedostatočnú diskusiu, mieru účinnosti participácie, absenciu demokratickosti, vytváranie superaktivistického obrazu občana, riziko narušenia stability politického systému, normativizmus, menšinový despotizmus atď. (Kulašík, 2003:223-224; Mikulčíková, 2008:273-274). Opačným extrémom je napr. rýchly nárast participácie, resp. náhla mobilizácia nespokojných skupín spoločnosti či chronických nevoličov v politickej oblasti (Svensson, 1995:151).

16 Sekerák, 2015, 2017; Bardovič, 2015; Bitušíková, 2015; Bútorová, Gyarfášová, 2010a, 2010b; Strussová, Petriková, 2009; Klimovský, 2008a, 2008b, 2007.

a na spravovaní verejných záležitostí na viacerých úrovniach – napríklad „*lokálnej komunity, konkrétnej spoločenskej organizácie, etnického či národného spoločenstva alebo globálnej komunity*“ (Bútorová, Gyarfášová, 2010a:449). Občianska participácia nie je obmedzená iba na oblasti tradičného chápania politiky. Svoje miesto a uplatnenie nachádza aj v rámci ekonomickej či sociálnej sféry. Dôležitým predpokladom jej plnohodnotnej realizácie je okrem občianskeho záujmu o verejné záležitosti práve aktívny vstup jednotlivcov „*do verejného priestoru prostredníctvom konkrétnych činov*“ (Bútorová, Gyarfášová, 2010a:450).

Občianska participácia v rovine a kontexte komunálnej politiky znamená okrem priblíženia verejnej moci verejnosti aj jej väčšiu inklúziu do rozhodovacích procesov. Participácia tak napomáha zvyšovať legitimitu rozhodnutí verejného sektora – t.j. spôsobu, akým sa rozhodnutia prijímajú, a výsledkov, ktoré z nich vyplývajú. Okrem vplyvu na výsledok verejnej politiky možno poukázať aj na jej integrálnu pozíciu v demokratickom zriadení, kde plní okrem funkcie protikorupčnej poistky aj funkciu skladania účtov verejným inštitúciám a činiteľom (Sičáková-Beblavá, 2005:7-11). V nadväznosti na uvedenú definíciu možno v kontexte verejnej politiky a správy chápať participáciu ako jeden z protikorupčných nástrojov. Účasť verejnosti na verejnom rozhodovaní o činnosti samosprávy pritom nie je redukovaná iba na kontrolnú funkciu. Ústredným motívom je poskytnúť občanom možnosť ovplyvňovať prípravu a výsledok akýchkoľvek verejných rozhodnutí, ktoré sa ich bezprostredne týkajú a ovplyvňujú ich. Prostredníctvom zavádzania participatívnych prístupov tak môže samospráva „*lepšie zastupovať záujmy verejnosti, poskytovať jej kvalitnejšie služby a tým aj zvyšovať dôveru vo verejnosti a transparentnosť rozhodovania*“ (Sičáková-Beblavá, Pirošík, 2004:88). Efektívna občianska participácia sa stáva aj „*vzácnym zdrojom inovatívnych nápadov pre samosprávu, prostriedkom posilnenia spolupatričnosti komunity a v neposlednom rade i priestorom na získanie dôležitej spätnej väzby od občanov*“ (Sičáková-Beblavá, Pirošík, 2004:56). Je tiež zdrojom aktivizácie, odbúravania informačnej asymetrie a je pomocníkom pri eliminácii potenciálnych konfliktov (Pirošík, 2005:10, 15). Občianska participácia takto plní aj svoju socializačnú funkciu vrátane hľadania konsenzuálnych prístupov a riešení v každodenných spoločenských otázkach a problémoch.

Dôležitým znakom tohto pojmu aj naďalej ostáva jeho mocenský presah. Podľa Kulašika možno požiadavku participácie chápať ako určitý korektív pre demokraciu, nakoľko „*participovať na rozhodovacích procesoch znamená zároveň participáciu na moci*“, pričom „*možnosť participácie občana na politickom procese demonštruje aj stupeň demokratickosti daného politického systému*“ (Kulašik, 2003:220-221). Občianska participácia sa tak stáva predpokladom dobrého vládnutia, súčasťou tvorby politiky v rozhodovacích procesoch politicko-administratívnych autorít (Klimovský, 2008b:132; Klimovský, 2007:7). V kontexte sídelného rozvoja a reformy verejnej správy sa na úrovni samosprávy stáva procesom, v ktorom sa „*posamosprávňuje*“ politická obec a „*zosamosprávňuje*“ občan (Pašiak, 1993:241) na základe inklúzie hľadísk všetkých zainteresovaných subjektov do správy, riadenia i rozvoja sídla (Strussová, Petříková, 2009:356).

PARTICIPATÍVNY ROZPOČET A MECHANIZMUS JEHO FUNGOVANIA

Základným determinantom miery úspešnosti nástrojov participatívnej demokracie je obojstranná spolupráca medzi samosprávou a občianskou verejnosťou. Na jednej strane musí samospráva vytvárať a poskytovať možnosti aktívnej participácie, koordinovať a usmerňovať iniciatívy občanov, prispievať k ich aktivizácii. Na druhej strane pozitívna obhajoba participatívneho modelu demokracie závisí primárne na vôli, ochote a záujme jednotlivca-občana zapojiť sa do samosprávneho života. Mieru participácie pritom ovplyvňuje viacero determinantov – napr. geografické špecifiká a veľkosť sídla, stupeň spoločensko-kultúrnej vyspelosti občanov, sociálna stratifikácia sídla, úspešnosť samosprávnych aktivít občanov, miera korupcie a klientelizmu na lokálnej úrovni a pod.¹⁷ Úspešnosť participácie na lokálnej úrovni ovplyvňuje v neposlednom rade aj voľba samotnej participatívnej metódy, prostredníctvom ktorej sa má požadovaný cieľ realizovať a naplniť.

V súčasnosti existuje viacero participatívnych metód a prístupov, ktoré možno na úrovni samosprávneho riadenia použiť. Jedným z nich je tzv. participatívne rozpočtovanie (*participatory budgeting*), resp. participatívny rozpočet ako nástroj participatívneho modelu demokracie. Akademická sféra vrátane politológie dodnes nedisponuje všeobecnou a jednotne prijatou definíciou tohto mechanizmu, ktorý umožňuje nevoleným občanom priamu participáciu na rozhodovaní o tvorbe a prerozdeľovaní finančných prostriedkov z mestského rozpočtu (Sintomer et al., 2012:2). Úloha participatívneho rozpočtovania pritom nie je redukovaná iba na sféru tvorby a prerozdeľovania financií na lokálnej úrovni. Tento multidimenzionálny¹⁸, inovatívny proces uskutočňovania politiky umožňuje občanom mesta či obce navrhovať podnety k rôznym administratívnym reformám (Wampler, 2000:2), voliť výkonných alebo zákonodarných zástupcov, kontrolovať hospodárenie vlády a rozhodovanie o výdavkových prioritách na lokálnej úrovni (De Souza In: UN-HABITAT, 2004:20). Podnety k týmto programom môžu vychádzať aj zo strany vlády, mimovládnych organizácií, organizácií občianskej spoločnosti a podnikateľských subjektov. Cieľom je vytvárať možnosti na zapojenie, vzdelávanie a posilnenie občanov, ktorí prispievajú k vytváraniu fungujúcej občianskej spoločnosti. Participatívne rozpočtovanie zároveň pomáha podporovať transparentnosť, ale aj inklúziu chudobných a tradične vyčleňovaných občanov do rozhodovacích procesov (Wampler, 2007:21). Je kľúčovým prvkom, ktorý zvyšuje mieru zodpovednosti občanov za osud svojho mesta, ideálnym nástrojom boja proti protekcionizmu a administratívnej (byrokratickej) mašinérii (Harnecker, 1999, s. 5; Sintomer et al., 2008, s. 173). Dôležitá je aj skutočnosť, že tento mechanizmus

17 Spomedzi ďalších možných faktorov ovplyvňujúcich participáciu občanov (napríklad pri plánovaní projektov rozvoja) možno spomenúť neskoré rozbiehanie participácie, nedôveru medzi vládou a občanmi na lokálnej úrovni, obmedzenosť investícií do budovania možností komunity alebo neochotu úradníkov vzdať sa kontroly nad projektovými aktivitami a smernicami (Rietbergen-McCracken, 1996:3-6).

18 Participatívny rozpočet zahŕňa nasledujúce dimenzie: a) rozpočtovú/finančnú; b) participačnú; c) normatívnu a právne-justičnú; d) priestorovú/teritoriálnu; e) politickú/kontrolnú (UN-HABITAT, 2004:25)

neplní úlohu náhrady súčasnej zastupiteľskej demokracie, skôr ju vhodne dopĺňa. Tento názor okrem Wamplera (2008) zastáva aj Goldfrank, ktorý participatívny rozpočet chápe ako proces kombinujúci priamu a reprezentatívnu demokraciu vrátane deliberácie (nielen konzultácie), prerozdeľovania zdrojov chudobným a samoregulácie (Goldfrank, 2007:92). Podobne aj autori Wood a Murray vo svojej komparatívnej štúdii deklarujú názor, že participatívne rozpočtovanie ponúka náhľady na spôsoby, ktorými možno zlepšiť demokratický proces aj samotné demokratické vládnutie (Wood, Murray, 2007:37-38).

Programy participatívneho rozpočtu nemusia prebiehať iba na úrovni obce a mesta, ale aj na úrovni mestskej časti, regiónu či štátu. Možno tak vysloviť tvrdenie, že absencia jednotného vymedzenia participatívneho rozpočtu je dôsledkom praktickej prípravy a implementácie viacerých vzájomne odlišných participatívnych programov v rôznych krajinách sveta. Príprava každého programu vychádza z konkrétneho špecifického ekonomického, kultúrneho, politického, právneho, ale aj sociálneho kontextu a danej úrovne. Tento kontext je zároveň dôležitým determinantom finálnych výsledkov procesu participatívneho rozpočtovania. Neexistuje preto ani univerzálny, všeobecne uplatniteľný model rozpočtovania. Každý program je svojím spôsobom špecifický nielen z hľadiska zamerania, ale aj úrovne aplikácie a miery participácie (zapojenia) občanov.¹⁹ Práve vysoká dynamika a definičná otvorenosť sú predpokladom ďalšieho napredovania tohto mechanizmu, najmä pokiaľ ide o projekty sledujúce dosiahnutie krátkodobých až strednodobých cieľov.

Myšlienka zavedenia participatívneho rozpočtu vznikla v brazílskom meste Porto Alegre v roku 1989. V priebehu niekoľkých rokov sa tento „experiment“ rozšíril aj do ďalších miest v Brazílii, postupne sa ním inšpirovali aj ďalšie krajiny a mestá v Latinskej Amerike, Európe, Ázii či Afrike.

Vznik a existenciu tohto mechanizmu v Brazílii ovplyvnilo viacero faktorov. Na jednej strane vychádza z praktického fungovania verejnej správy a vertikálnej povahy politického systému. Ako ústava tak aj brazílsky federálny systém poskytuje municipalitám takmer 15 % štátneho rozpočtu. V rámci procesu fiškálnej decentralizácie majú orgány lokálnej úrovne pomerne vysokú mieru autonómie v otázkach prerozdeľovania zdrojov, pričom záujem o účasť na procese prejavujú najmä sociálne hnutia, mimovládne organizácie, susedské asociácie aj politici.

19 Každý participatívny rozpočet musí spĺňať 5 základných kritérií: 1) Diskusiu o finančných, rozpočtových otázkach vrátane riešenia problému obmedzených zdrojov; 2) Zameranie procesu na mestskú úroveň, resp. decentralizovanú oblasť s voleným orgánom a určitými administratívnymi právomocami; 3) Kontinualnosť procesu; 4) Použitie určitej formy verejnej debaty vrátane špecifických participatívnych postupov; 5) Hodnotenie priebehu a výsledkov procesu (Sintomer et al., 2008, s. 168; Sintomer et al., 2012:168). Iný autor, B. Wampler (2000), uvádza nasledujúce spoločné „pravidlá hry“: 1) Podporovanú mobilizáciu participujúcich a celoročnú mobilizáciu nimi zvolených reprezentantov (občianskych delegátov); 2) Rozdelenie samosprávnych celkov na regióny, aby sa zjednodili stretnutia a distribúcia zdrojov; 3) Vláda vytvára index kvality života – chudobnejšie regióny s hustejšou populáciou a menej rozvinutou infraštruktúrou dostanú vyššie percento zdrojov ako bohatšie časti, aby sa dosiahla sociálna spravodlivosť; 4) Kontrola vopred schválených projektov a hodnotenie ich sociálnych nárokov prostredníctvom verejnej diskusie a vyjednávania medzi participujúcimi a vládou o zdrojoch a politike; 5) Hlasovanie o všetkých finálnych projektoch volenými reprezentantmi (Wampler, 2000:7-8).

Starostovia miest majú vysokú mieru autonómie najmä v otázkach tvorby rozpočtu a nových programov bez silnejšieho vplyvu legislatívnych orgánov ovplyvniť či blokovať tieto procesy. Implementácii participatívnych rozpočtov napomáha aj relatívna flexibilita miestnych vlád (Wampler, 2008). Na druhej strane participatívny rozpočet vychádzal zo špecifického regionálneho a lokálneho sociálno-historického kontextu mesta vrátane urbanistickej politiky uplatňovanej v krajinách Južnej Ameriky. Bol reakciou na hlbokú krízu, v ktorej sa mesto nachádzalo v dôsledku prevládajúcej korupcie a klientelizmu, vlády bohatých elít, segregácie a právnej kriminalizácie chudobných, nárastu kriminality, negatívnych sociálnych javov, ako aj zanedbávania mesta volenými politikmi. Tento napätý stav pretrvával v krajine už od 60. rokov 20. storočia, keď proti občianskemu nesúhlasu nekompromisne zakročila armáda a nastolila vojenskú diktatúru (1965 – 1985). V 80. rokoch po prijatí novej ústavy a výhre novovzniknutej opozičnej Strany pracujúcich (*Partido dos Trabalhadores, PT*) v parlamentných voľbách sa krajina redemokratizovala. Požiadavka zavedenia participatívneho rozpočtu v Porto Alegre bola zo strany starostu mesta jedným z prostriedkov ako naplniť sľub o demokratizácii štátu (Sintomer et al., 2012; Wampler, 2012; Wood, Murray, 2007).

Participatívny rozpočet predstavuje permanentný (celoročný) proces, ktorý prebieha vo viacerých cykloch. V Porto Alegre prebiehajú 4 cykly od marca do decembra a zahŕňajú viaceré aktivity – prvé tematické zhromaždenie so zverejnením výdavkov za uplynulý rok a predstavením nového rozpočtu na aktuálny rok, predstavenie návrhov občanov na fórach, organizáciu osvetových a podporných workshopov k prezentácii procesu a na podporenie participácie, diskusiu rady participatívneho rozpočtu o jednotlivých projektoch a prioritách vrátane diskusie mestského zhromaždenia o rozpočte a príprave investícií na nasledujúci rozpočtový cyklus. Participatívny rozpočet Porto Alegre je viacerými odborníkmi hodnotený ako úspešný, medzinárodne oceňovaný funkčný experiment rozpočtového manažmentu v podmienkach štátnej správy. Na rozdiel od participatívnych rozpočtov v Európe, ktoré sledujú ekonomické ukazovatele, rozpočet Porto Alegre vychádzal primárne z politických dôvodov a situácie v dôsledku demokratickej tranzície v krajine. Silvia Ruppeldtová hodnotí projekt mesta ako veľmi úspešný aj napriek nezdaru v naplnení niektorých cieľov (otázka centralizácie moci). Ako uvádza, „*úroveň demokratizačného procesu, ktorú sa podarilo dosiahnuť, vysoko presahuje úroveň európskeho modelu participatívnej politiky*“ (Ruppeldtová, 2010), pričom za najpodstatnejší faktor úspechu možno označiť aj objem financií, ktoré má Porto Alegre naproti európskym mestám (zameraným na nárast ekonomickej efektivity a konkurencieschopnosti) k dispozícii na prerozdelenie – až 100 % verejných financií. Okrem toho, Porto Alegre sa stalo zdrojom inšpirácie nielen pre ďalšie mestá, ale aj pre sociálne hnutia vrátane alterglobalizačného. Podľa politológa Y. Sintomera a ďalších autorov, k celosvetovej difúzii participatívneho rozpočtu prispel nezanedbateľný faktor pôsobenia nového neštátneho aktéra – Svetového sociálneho fóra (WSF), ktoré sa od roku 2001 koná pravidelne každý rok v určitom meste, prípadne vo viacerých mestách paralelne, pričom Porto Alegre bolo hosťujúcim mestom stretnutia celkovo päťkrát – v rokoch 2001, 2002, 2003, 2005 a 2012 (Sintomer et al., 2008, s. 168).

Participatívny rozpočet na Slovensku je z časového hľadiska pomerne novým, mladým projektom zvyšovania miery občianskej participácie. Skúsenosti s týmto nástrojom však

majú už viaceré mestá. Prvým mestom, kde sa proces zaviedol, bola Bratislava²⁰. Priekopníkom projektu sa stalo Občianske združenie Utopia²¹, ktoré od roku 2010 vyvíjalo aktivity s cieľom informovať verejnosť o rôznych formách občianskej participácie a podieľať sa na ich praktickej implementácii. Pilotný projekt sa začal v roku 2011. Na jeho realizáciu bolo vyčlenených 15 000 eur získaných od sponzorov. Hlavným cieľom bola príprava praktickej ukážky participatívneho rozpočtu pre obyvateľov mesta, testovanie a úprava navrhovaných mechanizmov rozpočtu, aktivizácia záujmu občanov a vytváranie občianskej platformy, ktorú tvoria otvorené pracovné skupiny, resp. participatívne komunity a koordinačná rada. Pilotný projekt bol ukončený v decembri 2011 na verejnom zvažovaní. Z 11 projektov získalo podporu 7, ktorým boli pridelené finančné prostriedky z uvedeného finančného balíka. Od januára 2012 sa začalo s ich realizáciou (Víttek, 2013:19-20). Možno dodať, že schválené projekty a ich realizácia prispeli k pozitívnym sociálnym, environmentálnym, ale aj kultúrnym stimulom na úrovni samosprávy. Ich prostredníctvom mali obyvatelia Bratislavy možnosť uskutočniť svoje nápady nielen v teoretickej, ale aj v praktickej rovine, mnohokrát na dobrovoľníckej úrovni, čím prispeli ako k zvýšeniu kvality života vo svojom okolí, tak aj k rozvoju medziludských vzťahov. V neposlednom rade boli inšpiráciou a „katalyzátorom“ vzniku participatívnych rozpočtov aj v ďalších mestách na Slovensku.

Ako druhé rozbehlo participatívny rozpočet mesto Ružomberok²² s pomocou občianskych združení Utopia a Tvorivý rozvoj. Tretím mestom, ktoré spustilo pilotný projekt, bola Banská Bystrica²³. Tam už poslanci na projektové realizácie vyčlenili 20 000 eur (presnejšie 19 455 eur), z toho na jeden projekt maximálne 5 000 eur, pričom prvotný konsenzus pri zvažovaní v mestskom zastupiteľstve nevznikal ľahko, pretože niektorí poslanci mali námietky proti výške vyčlenených financií (Bučko, 2013a; Bučko, 2013b). Návrh zavedenia rozpočtu vzišiel z iniciatívy nezávislého mestského poslanca Vladimíra Pirošíka, ktorý sa pričínil aj o jeho presadenie v zastupiteľstve. Zaujímavosťou rozpočtu v Banskej Bystrici je, že sa do diskusií môžu zapájať aj občania vo veku od 15 rokov (Časť rozpočtu mesta, 2014). Prvé diskusné fórum participatívneho rozpočtu pre Banskú Bystricu sa konalo vo štvrtok 13. februára 2014 (pozri: Zápisnica z Prvého diskusného fóra). Ako ďalší príklad zavedenia participatívneho rozpočtu na úrovni samosprávy možno uviesť mestskú časť hlavného mesta Bratislava – Nové Mesto a okrem uvedených sa dotklo aj ďalších slovenských miest – napríklad Hlohovca, Liptovského Mikuláša, Partizánskeho, Piešťan či Trnavy. Participatívny rozpočet sa uplatnil aj na inej úrovni než je inštitucionalizovaná samospráva Slovenskej republiky. Takýmto príkladom je modifikovaný

20 Štatút participatívneho rozpočtu upravuje otvorený inštitucionalizovaný dokument – tzv. wikiprotokol – s názvom „Rámcová koncepcia participatívneho rozpočtu pre Bratislavu“.

21 Slovak utopian manifesto, 2010.

22 Podobne ako v Bratislave aj v tomto meste je rozpočet upravený rámcovým wikiprotokolom a oficiálnou stránkou rozpočtu. In: Rámcová koncepcia PR pre RK; Participatívny rozpočet Ružomberok.

23 Rovnako ako predchádzajúce dve mestá, aj Banská Bystrica má svoju oficiálnu stránku rozpočtu spolu s jeho upraveným štatútom. In: Participatívny rozpočet v Banskej Bystrici; Štatút participatívneho rozpočtu mesta Banská Bystrica.

participatívny rozpočet študentov ubytovaných vo Vysokoškolskom meste Ľ. Štúra v Mlynskej Doline v Bratislave. Cieľom projektu s názvom „Participatívne mlyny“ bolo prostredníctvom aktívnej účasti študentov zvyšovať kvalitu ich životných podmienok. Táto participácia predpokladala predkladanie projektov spoločenského a verejného zamerania, ktoré sledovali záujmy študentov (viac pozri na webe: Participatívne mlyny).

Možno dodať, že aj napriek pozitívnym výstupom a ohlasom nedokázali participatívne rozpočty v spomenutých mestách prekonať niektoré nedostatky. Bolo to tak aj v prípade Bratislavy, kde sa myšlienka zavedenia rozpočtu stala vhodným prostriedkom predvolebnej kampane v komunálnych voľbách. Na tieto nedostatky poukázali aj samotní koordinátori zo združenia Utopia (pozri: Za funkčný participatívny rozpočet, 2013). Zavádzanie rozpočtu do praxe už od začiatku sprevádzali ťažkosti v spoločnej komunikácii s orgánmi mesta pri realizácii projektov, ich čiastočná realizácia, príp. nerealizácia, neprijatie štatútu rozpočtu orgánmi mesta, zníženie objemu financií z mestského rozpočtu pre participatívny rozpočet, absencia hlbšieho záujmu politických predstaviteľov – poslancov zastupiteľstva – o rozpočet a pracovné stretnutia komunit, nedostatočná propagácia projektu, nezáujem médií a pod. Najmä tretí ročník v roku 2013 prebiehal s ťažkosťami a bez verejného fóra (Vittek, 2013). Pomerne stručne avšak zrozumiteľne a výstižne tieto nedostatky vystihol aj M. Bučko vo svojom príspevku k (ne)fungovaniu participatívneho rozpočtu v Banskej Bystrici (Bučko, 2013c).

Okrem iného treba zdôrazniť, že tento mechanizmus nemožno považovať za dokonalý prostriedok na riešenie nedostatkov zastupiteľskej demokracie. Participatívny rozpočet v plnej miere predpokladá vyššiu angažovanosť občanov, zodpovednosť robiť konsenzuálne a kolektívne rozhodnutia, ochotu hľadať všeobecný prospech verejnosti, ako aj snahu občanov dobrovoľne pokračovať v realizácii projektov. Na druhej strane na úrovni samosprávy ešte stále existuje nevôľa politických elít prenechať zodpovednosť za rozhodovanie občanom, nepochopenie procesu rozpočtu, podozrievavosť až nedôvera voči mechanizmu, príp. obava miestnych politikov a úradníkov, že prídu o svoje mocenské postavenie. Poslanci zastupiteľstva tak môžu zámerne zamieňať proces rozpočtovania s inštitútom občianskych rád, ktorý v meste funguje už dlhšie, odvolávajú sa pritom na komunálne voľby, od ktorých odvodzujú legitimitu a legalitu svojich rozhodnutí.

Skúsenosti s participatívnym rozpočtom majú aj viaceré krajiny globálneho Juhu po celom svete. Výnimkou nie je ani africký kontinent, ktorý je vo všeobecnosti charakteristický slabšími demokratickými štruktúrami. Hoci sa v niektorých afrických krajinách do procesu zavádzania participatívneho rozpočtu zapájajú najmä sociálne hnutia a niektoré lokálne autority, ich úspech do veľkej miery závisí od pomoci a podpory medzinárodných inštitúcií (napr. Svetovej banky, OSN) či mimovládnych organizácií. Pomalý rozvoj participatívneho rozpočtu výrazne limituje aj dosiahnutý stupeň decentralizácie v konkrétnej krajine, v neposlednom rade aj vplyv neokolonializmu. Napriek tomu séria politických reforiem koncom 90. rokov 20. storočia otvorila cestu k uplatneniu širšieho okruhu manažmentových nástrojov v praxi a tým prerazila cestu k zavádzaniu participatívnej demokracie. Participatívne rozpočty sú v daných podmienkach skôr lokálne experimenty, ktoré sú neraz „katalyzátormi“ podpory a zrýchlenia efektívnosti decentralizačných reforiem a s nimi súvisiacich princípov transparentnosti

a vnímavosti politických elít voči požiadavkám občanov. Jedným z limitov participatívnych rozpočtov v afrických krajinách je aj ich perspektíva založená na darcovstve. Jednotlivé procesy reagujú skôr na ciele donorov než na práva občanov, ktoré by mohli zvýšiť celkovú úroveň demokracie danej krajiny, ale v optike sponzorov predstavujú skôr sekundárny cieľ (Sintomer et. al, 2012:11-12).

Jednou z afrických krajín, kde sa participatívne rozpočtovanie v praxi využíva, je Kenická republika, ktorej nová ústava z roku 2010²⁴ zakotvila verejnú participáciu v decentralizovanom rozpočtovom procese. Participatívne rozpočtovanie však z ústavy explicitne nevyplýva. Základom je, aby občania mali zabezpečenú aspoň minimálnu možnosť prispieť svojimi názormi k jednotlivým rozpočtovým záležitostiam. Túto štrukturálnu povinnosť využili niektoré organizácie na zavedenie participatívneho rozpočtovania a vytvorenie participatívneho priestoru. Nová ústava zabezpečila významný prenos právomocí a rozpočtovej zodpovednosti (t.j. decentralizáciu) na jednotlivé regióny. Vďaka tomu disponujú silnejšou autonómiou v otázke spravovania verejných financií. Zavedenie nových ústavných požiadaviek na participáciu regiónov od roku 2013 prispelo k rozšíreniu možností občanov, aby boli ich hlasy v rozpočtových otázkach vypočítané. Ústava však bližšie nešpecifikuje žiadne konkrétne schémy či programy, ktoré je potrebné implementovať. Jednotlivé regióny preto pri zavádzaní participatívnych rozpočtov disponujú určitou flexibilitou. Medzinárodné organizácie ako Svetová banka však priamo povzbudzujú zavedenie mechanizmov participatívneho rozpočtovania v niektorých regiónoch, ako napríklad Západný Pokot či Makueni (Omolo et al., 2017). Mimovládne a komunitné organizácie sa podieľajú na zavádzaní participatívnych rozpočtov aj v ďalších oblastiach – napríklad Medzinárodné rozpočtové partnerstvo (*International Budget Partnership*) v Nairobi. Pre väčšinu miestnych komunitných skupín a mimovládnych organizácií však participatívny rozpočet predstavuje nový komponent v ich doterajšom komunitnom aktivizme a participatívnej práci. Zároveň tieto skupiny, ktoré podporujú občiansku participáciu v rozpočtových otázkach, ešte nemajú dostatočné kapacity, skúsenosti či odbornosť na to, aby dokázali dotiahnuť jednotlivé programy do úspešného konca. Možno zároveň upozorniť, že niektoré oblasti nepodporujú participatívne mechanizmy, čo v istom zmysle vytvára akúsi „lokálnu lotériu“. Kým občania jedného regiónu sú schopní participovať v dobre štruktúrovanom a financovanom participatívnom rozpočte, obyvatelia z inej oblasti takýto prepracovaný projekt nemajú. Hoci táto disparita nie je pre občanov vhodná, vytvára potenciálne príležitosti na experimentovanie a inovácie v participatívnych metódach (Rumbul et al., 2018:13-15).

V Keni existuje na regionálnej úrovni viacero participatívnych projektov. Niektoré podporuje iba štát či mimovládne organizácie, ostatné majú aj podporu Svetovej banky v spolupráci s predošlými dvomi. Avšak aj v tejto krajine čelia participatívne rozpočty v praktickej rovine

24 V rámci textu ústavy možno nájsť viacero článkov, ktoré deklarujú potrebu a posilnenie občianskej participácie vo verejných záležitostiach. Napríklad: Kapitola 11 – Časť 1, článok 174 (c); časť 2, článok 184 (1), písm. (c); Časť 7, článok 196 (1), písm. (b). Verejná participácia občanov na rozhodovaní o verejných financiách garantuje Kapitola 12 – Časť 1, článok 201, písm. (a). Bližšie pozri: The Constitution of Kenya, 2010 [online]. National Council for Law Reporting with the Authority of the Attorney-General [cit. 2014-10-30]. Dostupné na internete: <<https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/ke/ke019en.pdf>>.

mnohým rizikám a problémom. Medzi ne možno zaradiť politickú kooptáciu programov participatívneho rozpočtovania, ich slabú implementáciu, nízku úroveň dosahu projektov, nízku kvalitu projektového monitoringu a hodnotenia. Najškodlivejšia je práve politická kooptácia. Neraz sa stáva, že lokálne politické elity zaplnia komisiu pre participatívny rozpočet svojimi lojálnymi podporovateľmi, ktorí nakoniec rozhodujú jednostranne o tom, akým spôsobom a na aké účely sa financie z rozpočtu použijú. Negatívnym javom je aj miestna korupcia elít a rôzne byrokratické podvody úradníkov, ktorí iba ospravedlňujú absenciu participatívnych mechanizmov. Evidentné je to najmä vo vidieckych oblastiach, kde sú občania viac rozptýlení a nedisponujú adekvátnou znalosťou svojich práv a príležitostí. Aj preto sa viaceré organizácie doslova vyhýbajú účasti na participatívnych programoch. Medzi ďalšie problémy možno zaradiť napríklad obmedzené zdroje a kapacity mimovládnych organizácií, ignoráciu požiadaviek občanov zo strany lokálnych elít, apatiu občanov a ich rezignáciu na participatívne mechanizmy, nízke povedomie vidieckeho obyvateľstva o mechanizmoch participatívneho rozpočtovania, absenciu adekvátnych vedomostí a skúseností pri zapájaní sa do participatívnych procesov, slabú schopnosť obyvateľov vidieka identifikovať prínosy dôležitých projektov optikou ekonomického a sociálneho rozvoja a pod. (Rumbul et al., 2018:15-18; How Citizens Are Shaping, 2018).

ZÁVER

Problematike participatívnej demokracie, ako aj jej nástroju – participatívneho rozpočtu – sa za posledné roky venovala rozsiahla pozornosť, ktorú možno badať vo zvýšenom počte podrobných teoretických a komparatívnych analýz. Uvedeným mechanizmom priameho rozhodovania občanov o spôsobe alokácie financií z miestnych verejných rozpočtov sa podľa vzoru brazílskeho mesta Porto Alegre inšpirovali viaceré krajiny a municipality po celom svete. Výnimkou nie je ani Slovenská republika, v ktorej sa participatívny rozpočet najmä vďaka aktívite občianskych združení a aktivistov postupne dostal do povedomia obyvateľov a politických predstaviteľov samosprávy. S úspešnými projektmi participačných rozpočtov majú dnes svoje skúsenosti aj miestne komunity niektorých krajín afrického kontinentu. V tomto priestore sa participatívne rozpočtovanie využíva ako jeden z možných nástrojov posilnenia demokratického procesu a decentralizácie rozpočtového procesu (napr. v Kensej republike).

Možno zhrnúť, že aj napriek svojim nedostatkom predstavuje participatívny rozpočet demokratický rozhodovací proces, ktorý pomáha zvýšiť transparentnosť v správe vecí verejných aj mieru občianskej kontroly v priebehu celého procesu prijímania rozhodnutí, a tiež dosiahnuť efektívnu a racionalizovanú distribúciu statkov v spoločnosti. Bez ohľadu na to, či ide o postkomunistický alebo postkoloniálny priestor, aj naďalej platí, že na naplnenie cieľov reformy verejnej správy, jej decentralizáciu, na dosiahnutie princípu subsidiarity a riešenia menších je potrebné vnímať nielen komplexnosť systému, ale aj konkrétne lokálne špecifiká priestoru, v ktorom sa majú dosiahnuť. Slovom M. Šimkoviča, „*presadzovať tento princíp do ad absurda nie je možné, nakoľko formovanie politického systému sa dnes nezaobíde bez niektorých opodstatnených demokratických zložiek*“ (Šimkovič, 2006:391).

Na záver možno zdôrazniť, že aj napriek súčasným možnostiam internetu a sociálnych sietí je potreba priamej občianskej participácie naďalej žiaduca a pre životnosť demokracie je priam nevyhnutná. Hoci nové technológie umožňujú občanom vysokú mieru účasti na politike v podobe rôznych občianskych blogov, petícií či *ad hoc* hnutí, na druhej strane ani tieto nové formy nedokážu prekonať pocity dezilúzie či apatie z liberálno-demokratickej politiky. Práve preto je potrebné, aby sa do politickej teórie, ale najmä do politickej praxe vrátila dôvera občanov v liberálnu demokraciu. Táto potreba znamená vtaiahnuť občanov späť do centra politického rozhodovania a nastoľovania agendy. Jedným z dostupných nástrojov k tomuto posunu môže byť práve participatívny rozpočet.

AKTIVITY A AKTIVIZAČNÉ METÓDY VÝUČBY

Aktivita 1: Vymedzenie základných pojmov (*brainstorming*)

Cieľ: Študenti prednesú vlastnú definíciu a interpretáciu pojmov: autoritarizmus, demokracia, globalizácia, populizmus, kríza, totalitarizmus. Cieľom aktivity je: a. nájsť najvhodnejšiu definíciu konkrétneho pojmu, b. pochopiť vzájomné súvislosti medzi pojmami a c. zasadiť dané pojmy do ucelenej schémy.

Cieľová skupina: študenti strednej alebo vysokej školy

Pomôcky: písacie potreby, flipchartové papiere, flipchartová tabuľa, farebné lepiace papieriky, mapa sveta, dataprojektor, internet, počítač (laptop)

Čas: 90 minút

Postup:

- Pedagóg uvedie problematiku a oboznámi študentov so súčasným rozložením demokracií na politickej mape sveta. Poukáže najmä na tie štáty, v ktorých ešte stále existujú určité typy nedemokratických režimov (napr. Severná Kórea, Bielorusko, vybrané štáty Afriky a Ázie). Stručne opíše, akú formu nedemokratického režimu daný prípad reprezentuje, a tiež dôvody tohto stavu.
- Následne vyzve študentov na frontálny brainstorming. Jeden zo študentov bude zapisovať na flipchart. Na osobitných flipchartových papieroch sa nachádzajú jednotlivé pojmy. Študenti majú vyjadriť, čo si pod daným pojmom predstavujú, resp. ako daný pojem chápu. Definujú daný pojem vlastnými slovami. Zapisovateľ ku každému menu zaznačí aj konkrétnu definíciu.
- Po tejto aktivite pedagóg vyzve študentov, aby v časovom intervale 10 minút samostatne na internete vyhľadali čo najvýstižnejšiu a pritom rozsahom stručnú definíciu daných pojmov. Každý zo študentov si tieto definície zapíše osobitne na farebné lepiace papieriky.

- d. Pedagóg potom požiada študentov, aby k jednotlivým definíciám pojmov na flipchate nalepili svoje nové definície. Zo všetkých definícií sa pokúsia vybrať obsahovo i významovo najpresnejšiu.
- e. Následne prebieha diskusia, v ktorej sa účastníci snažia dať uvedené pojmy do vzájomného súvisu a kontextu. Spoločným postupom sa majú dopracovať k ich komplexnejšiemu chápaniu, vzájomnej korelácii a priamym väzbám. Svoje poznatky môžu aj graficky znázorniť na flipcharte.

Aktivita 2: Právo versus povinnosť voliť

Cieľ: Študenti sa na základe vzájomnej interakcie a obojstrannej argumentácie majú presvedčiť o dôležitosti ich práva voliť a pochopiť význam svojho hlasu vo voľbách.

Cieľová skupina: študenti strednej alebo vysokej školy

Pomôcky: písacie potreby, flipchartové papiere, internet, počítač, resp. laptop

Čas: 90 minút

Postup:

- a. Pedagóg týždeň vopred rozdelí študentov na dve skupiny. Prvá skupina bude mať za úlohu obhajovať aktívne volebné právo ako slobodný akt človeka, ktoré nie je vhodné vynucovať zákonom, resp. jeho nevyužitie „trestať“ akoukoľvek formou sankcie. Druhá skupina bude argumentovať názorom, že uplatnenie aktívneho volebného práva by malo byť občianskou povinnosťou každého dospelého jednotlivca, ktorý žije v demokracii, a preto je vhodné, aby nevolíči znášali určité následky.
- b. Pedagóg obom skupinám rozdá ako návod vopred pripravené stručné materiály, v ktorých sa nachádzajú príklady rozdielných názorov občanov na problematiku volebného práva. Pripomenie, že na prípravu úlohy môžu využiť odbornú politologickú literatúru a zdroje z internetu, rovnako môžu poukázať aj na konkrétne príklady krajín, kde sa uplatňuje povinnosť voliť.
- c. Na vyučovacej hodine potom pedagóg posadí obe skupiny oproti sebe a vyzve, aby striedavo jeden zástupca z každej skupiny predniesol argumenty v prospech názoru, ktorý „obhajujú“. Pedagóg v úlohe moderátora dozerá na to, aby bola argumentácia študentov vecná a aby nedochádzalo k prerušovaniu argumentácie z ktorejkoľvek strany, prípadne dáva podnety, ak niektorej zo strán dochádzajú argumenty.
- d. Po vzájomnej „konfrontácii“ pedagóg vyzve obe strany, aby spoločne v otvorenej diskusii zhodnotili priebeh argumentácie, predkladané návrhy, prípadne aby poukázali na tých rečníkov, ktorí predviedli najpresvedčivejšiu argumentáciu. Môžu pritom uviesť aj sebareflexiu.
- e. Záverečná reflexia: Na záver každý z účastníkov odpovie na otázku, či je podľa neho potrebné zúčastňovať sa na voľbách. Každý z vyzvaných môže uviesť aj konkrétne dôvody, prečo tak (ne)robí a čo pre neho voľby znamenajú. Cieľom

aktivity nie je presvedčiť o správnosti jedného z týchto tvrdení, ale poukázať na komplexnosť problematiky a dôležitosť volebného aktu. V neposlednom rade sa týmto poukáže aj na občiansku participáciu študentov.

- f. Potom pedagóg ešte zoznámi študentov s výnimkami a obmedzeniami, ktoré existujú v aktívnom volebnom práve v niektorých krajinách. Zároveň upozorní aj na volebnú účasť, ktorá je dôležitým ukazovateľom legitimacy demokratických volieb, a akým rizikom pre demokraciu je nízka volebná účasť.

Aktivita 3: Občianska (ne)participácia mladých ľudí

Cieľ: Cieľom aktivity je preskúmať potenciálne bariéry v participácii mladých ľudí, pochopiť následky absencie či nedostatku participácie. Aktivita má rozvíjať kreatívne myslenie a poukázať na dôležitosť participácie mladých ľudí na živote miestnej komunity.

Cieľová skupina: študenti strednej alebo vysokej školy

Čas: 90 minút

- Postup:**
- Pedagóg rozdelí študentov do 5- až 7-členných skupín.
 - Každá skupina sa zamyslí nad možnými následkami pasivity, resp. neparticipácie mladých ľudí na miestnej úrovni.
 - Skupiny si pripraví krátke scénky, ktoré budú ilustrovať jeden z možných následkov neparticipácie. Môže ísť o akékoľvek situácie z bežného života.
 - Skupiny postupne zahrajú svoje scénky a ostatní hádajú, čo znázorňujú.
 - Následne sa študenti zamyslia nad podobnosťou danej scény s reálnou situáciou, ktorú zažili vo svojej miestnej komunite.
 - Študenti premýšľajú a komunikujú o tom, aké môžu byť faktory, resp. bariéry, ktoré vplývajú na nezáujem mladých o participáciu. Uvažujú o možných prejavoch neparticipácie v miestnom kontexte.

Aktivita 4: Participatívny rozpočet v našom meste (obci)

Cieľ: Študenti sa prostredníctvom aktívneho vytvorenia vlastných projektových schém a simulovaného procesu verejného zvažovania bližšie oboznámia s fungovaním participatívneho rozpočtu. Aktivita má za cieľ zvýšiť záujem mladých o participáciu na komunitnej úrovni v rámci svojho mesta, resp. obce, naučiť študentov hľadať konsenzus (deliberácia) a vytvoriť pozitívny vzťah k občianskej participácii.

Cieľová skupina: študenti strednej alebo vysokej školy

Čas: dve vyučovacie hodiny (90 min.) na prezentáciu vlastných projektov; jedna (45 min.) alebo dve vyučovacie hodiny (90 min.) na verejné zvažovanie/hlasovanie a diskusiu o projektoch

Postup:

- a. Pedagóg dva týždne pred konaním verejného zvažovania o projektoch rozdelí študentov na 3 až 4 tematické skupiny. Každá skupina má za úlohu kolektívne vypracovať návrh vlastného projektu, ktorý by chceli realizovať vo svojom meste, resp. obci. Všetci participujúci budú vystupovať ako občania s trvalým pobytom na území daného mesta/obce.
- b. Pedagóg prostredníctvom internetu vopred vyhladá a modifikuje elektronickú šablónu projektového návrhu. Pomôckou môže byť aj návrh projektu participatívneho rozpočtu pre konkrétne mesto, napr. Liptovský Mikuláš (http://www.mikulas.sk/filesII/mesto/Navrh_projektu_na_realizaciu_2018.doc). Túto schému predloží svojim študentom v elektronickej alebo tlačenej forme. Okrem návrhu projektu predloží aj konkrétne pravidlá participatívneho rozpočtu, v ktorých nesmie chýbať základné vymedzenie pojmov participatívneho rozpočtu, jeho ciele a predmet, kompetencie jednotlivých orgánov, a tiež vysvetlenie princípu verejného zvažovania a hlasovania o projektoch. Pomôckou môžu byť aj konkrétne pravidlá pre participatívny rozpočet mesta Liptovský Mikuláš (http://www.mikulas.sk/filesII/mesto/prt_pravidla_2018.pdf). Pedagóg zároveň určí maximálnu výšku finančných prostriedkov z rozpočtu mesta (môže to byť aj fiktívne číslo), ktoré sú vyčlenené na realizáciu jednotlivých participatívnych projektov.
- c. Študenti počas dvoch týždňov vypracujú jednotlivé položky projektového návrhu. Svoje projekty musia pripraviť iba pre mesto, resp. obec, v ktorom majú trvalý pobyt, a musia vychádzať z reálneho kontextu, resp. stavu v danej komunite. Pri spracovaní návrhov projektov sa môžu inšpirovať aj konkrétnymi príkladmi z internetu. Napriek tomu by mali využiť svoju kreativitu a pokúsiť sa predložiť vlastné originálne nápady. Jednotlivé návrhy následne počas vyučovacích hodín odprezentujú.
- d. Celý proces prebieha podľa pravidiel participatívneho rozpočtu, ktoré sú vopred stanovené a študentom známe.
- e. Po verejnom zvažovaní, príp. hlasovaní vyhlási koordinátor (pedagóg) participatívneho rozpočtu úspešné projekty, ktoré sa budú realizovať.
- f. Po tejto aktivite prebieha reflexia študentov, ktorá je zameraná na pochopenie princípov participatívneho rozpočtovania a procesu deliberácie. Študenti môžu diskutovať o silných a slabých stránkach tohto mechanizmu, akým spôsobom dokázali prioritizovať jednotlivé projekty, či pri posudzovaní vznikali konfliktné situácie, čo ovplyvnilo výber „vítaných“ projektov atď.
- g. V prípade záujmu môžu túto aktivitu opakovať a zamerať sa na prípravu projektových schém zameraných na rozvoj komunitného života v konkrétnych regiónoch vybraných krajín globálneho Juhu.

Literatúra

1. After decades of triumph, democracy is losing ground [online]. In: *The Economist*. 2018, June 14 [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <<http://www.economist.com/international/2018/06/14/after-decades-of-triumph-democracy-is-losing-ground>>
2. ALONSO, S., J. KEANE a W. MERKEL, eds., 2011. *The Future of Representative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 322 p. ISBN 978-1-107-00356-9.
3. ANKERSMIT, F., 2017. Representative democracy and populism. In: *Clingendael Spectator*. Vol. 71, No. 3, pp. 1-13. ISSN 2405-8319.
4. BARDOVIČ, J., 2015. Konceptualizácia pojmu občianska participácia. In: *Zborník príspevkov z 2. ročníka Jarnej školy doktorandov UPJŠ*. Košice: UPJŠ v Košiciach, s. 173-176. ISBN 978-80-8152-134-8
5. BAUMAN, Z. a L. DONKIS, 2013. *Moral Blindness*. Cambridge: Polity Press, 224 p. ISBN 978-0-7456-6275-6.
6. BAUMAN, Z. a C. BORDONI, 2015. *Stát v krizi*. Olomouc: Broken Books, 200 s. ISBN 978-80-905309-7-3.
7. BAUMAN, Z. a L. DONSKIS, 2016. *Liquid Evil*. Cambridge: Polity Press, 192 p. ISBN 978-1-5095-0811-2.
8. BERMEQ, N., 2016. On Democratic Backsliding. In: *Journal of Democracy*. Vol. 27, No. 1, pp. 5-19. ISSN 1086-3214.
9. Bertelsmann Stiftung, ed., 2018. *Transformation Index BTI 2018: Governance in International Comparison*. Bielefeld: Hans Kock Buch-und Offsetdruck GmbH. ISBN 978-3-86793-848-8.
10. BITUŠÍKOVÁ, A., 2015. Na ceste k udržateľnému rozvoju: Občianska participácia vo vybraných slovenských mestách. In: J. DARULOVÁ, ed., *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku: Občania a priestory mesta*. Banská Bystrica: Belianum, s. 95-118. ISBN 978-80-557-1044-0.
11. BUČKO, M., 2013a. Banská Bystrica bude mať ako tretie mesto na Slovensku participatívny rozpočet [online]. In: *BBonline.sk* [cit. 2018-07-01]. Dostupné na internete: <<http://bbonline.sk/banska-bystrica-bude-mat-ako-tretie-mesto-na-slovensku-participativny-rozpocet/>>
12. BUČKO, M., 2013b. Banskobystričania budú priamo prerozdelať 20-tisíc eur z rozpočtu [online]. In: *BBonline.sk* [cit. 2018-07-01]. Dostupné na internete: <<http://bbonline.sk/banskobystriciani-budu-priamo-prerozdelovat-20-tisic-eur-z-rozpocetu/>>
13. BUČKO, M., 2013c. Matej Bučko: Ujasnime si, čo je participatívny rozpočet [online]. In: *BBonline.sk* [cit. 2018-07-01]. Dostupné na internete: <<http://bbonline.sk/blog/ujasnime-si-co-je-parcitipativny-rozpocet/>>
14. BÚTOROVÁ, Z. a O. GYARFÁŠOVÁ, 2010a. Občianska participácia: trendy, problémy, súvislosti. In: *Sociológia*. Roč. 42, č. 5, s. 447-491. ISSN 1336-8613.
15. BÚTOROVÁ, Z. a O. GYARFÁŠOVÁ, 2010b. Slovensko na prahu tretej dekády slobody: kontúry participačného paradoxu. In: J. PLICHTOVÁ, ed., *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: Teória a realita*. Bratislava: VEDA, s. 137-184. ISBN 978-80-224-1173-8.
16. CROUCH, C., 2004. *Post-Democracy*. Cambridge: Polity Press Ltd., 144 p. ISBN 978-0-7456-3315-3.

17. CROZIER, M. et al. 1975. The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission. New York: New York University Press [online]. [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <http://archive.org/stream/TheCrisisOfDemocracy-TrilateralCommission-1975/crisis_of_democracy_djvu.txt>
18. Časť rozpočtu mesta rozdeľia priamo obyvatelia [online]. In: *SME.sk*. 2014, január 3 [cit. 2018-07-01]. Dostupné na internete: <<http://bystrica.sme.sk/c/7055808/cast-rozpocet-mesta-rozdelia-priamo-obyvatelia.html>>
19. DALTON, R. J., 2006. *Citizen Politics: Public Opinion and Political Parties in Advanced Industrial Democracies*. 4th edition. Washington: CQ Press, 360 p. ISBN 978-1-56802-999-3.
20. DALTON, R. J., 2007. *Democratic Challenges, Democratic Choices: The Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*. Oxford: University Press, 244 s. ISBN 978-0-19-929790-0.
21. Democracy Index 2017: Free speech under attack [online]. In: *The Economist Intelligence Unit* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <http://pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/Democracy_Index_2017.pdf>
22. Democracy in Crisis: Freedom House Releases Freedom in the World 2018 Crisis [online]. In: *Freedom House* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <<http://freedomhouse.org/article/democracy-crisis-freedom-house-releases-freedom-world-2018>>
23. Democracy in Crisis [online]. In: *Freedom House* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <<http://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2018>>
24. DIAMOND, L., 2015. Facing Up the Democratic Recession. In: *Journal of Democracy*. Vol. 26, No. 1, pp. 141-155. ISSN 1086-3214.
25. DIAMOND, L., 2017. Is There a Crisis of Liberal Democracy? [online]. In: *The American Interest* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <<http://www.the-american-interest.com/2017/10/13/is-there-crisis-liberal-democracy/>>
26. ERCAN, S. A. a J. P. GAGNON, 2014. The Crisis of Democracy. Which Crisis? Which Democracy? In: *Democratic Theory*, Vol. 1, Issue 2, pp. 1-10. ISSN 2332-8908.
27. FOA, R. S. a Y. MOUNK, 2017. The Signs of Deconsolidation. In: *Journal of Democracy*. Vol. 28, No. 1, pp. 5-15. ISSN 1086-3214.
28. FRANTZ, E., 2017a. How Today's Populism Dismantles Democracy Worldwide [online]. In: *Scholars Strategy Network: Briefs* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <<http://scholars.org/brief/how-todays-populism-dismantles-democracy-worldwide>>
29. FRANTZ, E., 2017b. Democracy Dismantled: Why the Populist Threat Is Real and Serious. [online]. In: *World Politics Review* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <<http://www.worldpoliticsreview.com/articles/21516/democracy-dismantled-why-the-populist-threat-is-real-and-serious>>
30. Freedom in the World 2018: Democracy in Crisis [online]. In: *Freedom House* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <http://freedomhouse.org/sites/default/files/01042018_FINAL_PressRelease_FIW2018.pdf>
31. GEISSEL, B., 2013. Introduction: On the Evaluation of Participatory Innovations – A Preliminary Framework. In: B. GEISSEL, a M. JOAS, eds. *Participatory Democratic Innovations in Europe*:

- Improving the Quality of Democracy*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers, p. 8-31. ISBN 978-3-8474-0113-1.
32. Geographic reports on authoritarianism worldwide, 2018 [online]. In: *Human Rights Foundation* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <<http://hrf.org/research/political-regime-map/>>
 33. GOLDFRANK, B., 2007. Lessons from Latin America's Experience with Participatory Budgeting. In: A. SHAH, ed., 2007. *Participatory budgeting*. Washington: The World Bank, 273 p. ISBN 0-8213-6923-7.
 34. HARNECKER, M. 1999. Delegating power to the people [online]. [cit. 2018-08-10]. Dostupné na: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.3510&rep=rep1&type=pdf>>.
 35. HAUSER, M., 2010. Depolitizace a soumrak liberální demokracie. In: V. BĚLOHRADSKÝ a kol. *Kritika depolitizovaného rozumu. Úvahy (nejen) o nové normalizaci*. Všeň: Grimmus, s. 97-109. ISBN 978-80-902831-6-9.
 36. HLOUŠEK, V. a Ľ. KOPEČEK, 2007. *Demokracie: Teorie, modely, osobnosti, podmínky, nepřátelé a perspektivy demokracie*. Brno: Masarykova univerzita, 380 s. ISBN 978-80-210-4249-0.
 37. How Citizens Are Shaping Budget Priorities in a Kenyan County [online]. In: *The World Bank*. 2017, June 28 [cit. 2018-08-01]. Dostupné na internete: <<http://www.worldbank.org/en/news/feature/2017/06/20/how-citizens-are-shaping-budget-priorities-in-a-kenyan-county>>
 38. KASPAROV, G. a T. HALVORSEN, 2017. Why the rise of authoritarianism is a global catastrophe [online]. In: *The Washington Post* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <http://www.washingtonpost.com/news/democracy-post/wp/2017/02/13/why-the-rise-of-authoritarianism-is-a-global-catastrophe/?noredirect=on&utm_term=.0cceae208cb9>
 39. KLIMOVSKÝ, D., 2007. Formy občianskej participácie v teoretickej perspektíve. In: *Politické vedy*. Roč. 10, č. 1-2, s. 7-34. ISSN 1338 – 5623.
 40. KLIMOVSKÝ, D., 2008a. Participačné nástroje v rukách občanov a proces tvorby politiky. In: *Politické vedy*. Roč. 11, č. 3 – 4, s. 23-45. ISSN 1338 – 5623.
 41. KLIMOVSKÝ, D., 2008b. Občianska participácia v procese tvorby verejnej politiky a jej formy a nástroje v slovenských podmienkach s osobitným zreteľom na komunálnu a regionálnu úroveň. In: Ľ. KRÁĽOVÁ, ed. *Genéza a tvorba verejnej politiky na Slovensku*. Prešov: KM-systém, 359 s. ISBN 978-80-85357-06-6.
 42. KOPER, J., 2003. *Mechanizmy vzniku moderného politického systému*. Zvolen: Bratia Sabovci, s.r.o., 150 s. ISBN 80-89029-67-1.
 43. KOVÁČIK, B., 2009. *Moderné teórie demokracie – kritická analýza vybraných modelov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 175 s. ISBN 978-80-8083-846-1.
 44. KRIESI, H., 2013. Introduction – The New Challenges to Democracy. In: H. KRIESI et al. *Democracy in the Age of Globalization and Mediatization*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 250 p. ISBN 978-1-137-29987-1.
 45. KULAŠÍK, P., 2003. *Dejiny politických teórií*. Banská Bystrica: UMB, 246 s. ISBN 80-8055-731-4.
 46. LEVITSKY, S. a L. WAY, 2015. The Myth of Democratic Recession. In: *Journal of Democracy*. Vol. 26, No. 1, pp. 45-58. ISSN 1086-3214.

47. MANZA, J., M. HOUT, a C. BROOKS, 1995. Class Voting in Capitalist Democracies since World War II: Dealignment, Realignment, or Trendless Fluctuation? In: *Annual Review of Sociology*. Vol. 21, No. 2, pp. 137-162. ISSN 0360-0572.
48. MERKEL, W., 2013. Is there a crisis of democracy? Can we answer the question? [online]. Berlin: WZB (Conference Paper), pp. 11-28. [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <<http://www.researchgate.net/publication/269906448>>
49. MERKEL, W., 2014. Is There a Crisis of Democracy? In: *Democratic Theory*. Vol. 1, Issue 2, pp. 11-25. ISSN 2332-8908.
50. MERKEL, W. a S. KNEIP, eds., 2014. *Democracy and Crisis. Challenges in Turbulent Times*. Springer International Publishing, 373 s. ISBN 978-3-319-72558-1.
51. MIKULČÍKOVÁ, A., 2008. Priama demokracia ako prostriedok riešenia krízy zastupiteľskej demokracie? In: *Interpolis '08*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Ústav vedy a výskumu, Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov, s. 270-275. ISBN 978-80-8083-724-2.
52. MIKULČÍKOVÁ, A., 2007. Kríza demokracie – budúcnosť demokracie. In: D. HOSCHEKOVÁ, R. KAZANSKÝ a E. PAJTINKA, eds. *Interpolis, 07: Zborník príspevkov zo IV. vedeckej konferencie doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov s medzinárodnou účasťou v Banskej Bystrici 8. – 9. novembra 2007*. Bratislava: Pamiko, s. 171-176. ISBN 978-80-85660-07-4.
53. MINATI, G., 2004. Buying Consensus in 'Free' Markets: The End of Democracy? In: *World Futures: The Journal of New Paradigm Research*. Vol. 60, No. 1-2, pp. 29-37. ISSN 1556-1844.
54. MUDDE, C. a C. R. KALTWASSER, 2017. *Populism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 136 p. ISBN 978-0190234874.
55. MURÁNSKY, M., 2014. O konci demokracie a kapitalizmu. K aktuálnej polemike Jürgena Habermasa a Wolfganga Streecka o budúcnosti Európskej únie. In: Ľ. BLAHA, ed. *Európsky sociálny model – čo ďalej?* Bratislava: VEDA, s. 200-251. ISBN 978-80-224-1396-1.
56. NORRIS, P., 2011. *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press, 350 p. ISBN 978-0-521-12744-8.
57. OFFE, C., 2011. Crisis and Innovation of Liberal Democracy: Can Deliberation Be Institutionalised? In: *Sociologický časopis*. Vol. 47, No. 3, s. 447-472. ISSN 2336-128X.
58. OMOLO, A. A., B. MACPHAIL, R. R. WANJIRU, a C. TIAGO, 2017. *Inclusive and Effective Citizen Engagement. Participatory Budgeting Makueni and West Pokot Counties* [online]. In: *The World Bank*, 60 p. [cit. 2018-08-01]. Dostupné na internete: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/231501494574792952/pdf/114993-WP-P160017-PUBLIC-FinalPBreportMay.pdf>>
59. PAPADOPOULOS, Y., 2013. *Democracy in Crisis?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 308 p. ISBN 978-0-230-53697-5.
60. Participatívne mlyny [online]. [cit. 2018-07-01]. Dostupné na internete: <<http://kc.mlynska.sk/liferay/participativne-mlyny>>
61. Participatívny rozpočet Ružomberok [online]. [cit. 2014-07-23]. Dostupné na internete: <<http://pr.ruzomberok.sk/liferay/web/ruzomberok/participativny-strom-rk>>
62. Participatívny rozpočet v Banskej Bystrici [online]. [cit. 2014-07-23]. Dostupné na internete: <<http://utopia.sk/liferay/web/banska-bystrica/domov>>

63. PAŠIAK, J., 1993. Občianska participácia v hlavnom meste SR Bratislave. In: *Sociológia*, roč. 25, č. 3, s. 241-248. ISSN 1336-8613.
64. PHARR, S. J. a R. D. PUTNAM, eds., 2000. *Disaffected Democracies: What's Troubling the Trilateral Countries?* Princeton, NJ: Princeton University Press, 360 p. ISBN 978-0-691-04924-6.
65. PIROŠÍK, V., ed., 2005. *Participácia v samospráve*. Bratislava: Transparency International Slovensko, 64 s. ISBN 80-89041-87-6.
66. POSNER, R. A., 2010. *The Crisis of Capitalist Democracy*. Cambridge: Harvard University Press, 408 p. ISBN 978-0-674-05574-2.
67. PREUSS, O., 2015. *Klauzule věčnosti: Je možné odstranit liberální demokracii?* Plzeň: Aleš Čeněk, 271 s. ISBN 978-80-7380-556-2.
68. PUDDINGTON, A. a T. ROYLANCE, 2017. The Dual Threat of Populists and Autocrats. The Freedom House Survey for 2016. In: *Journal of Democracy*. Vol. 28, Issue 2, pp. 105-119. ISSN 1086-3214.
69. RANCIÈRE, J., 2006. *Hatred of democracy*. London, New York: Verso. ISBN 978-1-84467-098-7.
70. Rámcová koncepcia participatívneho rozpočtu pre Bratislavu [online]. [cit. 2014-07-23]. <<http://utopia.sk/liferay/web/komunitne-centrum-generacii-ymca-/ramcova-koncepcia-participativneho-rozpocet-pre-bratislavu>>
71. Rámcová koncepcia PR pre RK – wikiprotokol [online]. [cit. 2014-07-23]. Dostupné na internete: <http://pr.ruzomberok.sk/liferay/sk/web/ruzomberok/novinky/-/journal_content/56_INSTANCE_WsUjX5N476fl/348443/2252857>
72. RIETBERGEN-McCRACKEN, J., ed., 1996. *Participation in Practice: The Experience of the World Bank and Other Stakeholders*. Washington: The World Bank, 101 p. ISBN 0-8213-3684-3.
73. ROBERTSON, D., 2004. *The Routledge Dictionary of Politics*. London: Routledge, 528 p. ISBN 0-203-3620-6.
74. ROSENBERG, S. W., 2007. Rethinking Democratic Deliberation: The Limits and Potential of Citizen Participation. In: *Polity*. Vol. 39, No. 3, pp. 335-360. ISSN 1744-1684.
75. RUMBUL, R., A. PARSONS, a J. BRAMLEY, 2018. *Participatory Budgeting: A meta-level review* [online]. In: *mySociety Research*. 49 p. [cit. 2018-08-01]. Dostupné na internete: <<http://research.mysociety.org/publications/outputs/46>>
76. RUPPELDOVÁ, S. 2010. Participatívny rozpočet v Porto Allegre [online]. In *Utopia.sk* [cit. 2018-08-10]. Dostupné na: <<https://utopia.sk/liferay/web/porto-alegre/participativny-rozpocet-v-porto-alegre>>.
77. SARTORI, G., 1993. *Teória demokracie*. Bratislava: Archa, 512 s. ISBN 80-7115-049-5.
78. SEKERÁK, M., 2017. Koncepty občianskej participácie a participatívnej demokracie nazerané teoretickou optikou. In: *Sociológia*. Roč. 49, č. 2, s. 179-202. ISSN 1336-8613.
79. SEKERÁK, M., 2015. Akú teóriu pre súčasné demokracie? K teoretickým diskusiám o vzťahu konceptov participatívnej a deliberatívnej demokracie. In: *Annales Scientia Politica*, roč. 4, č. 2, s. 8-18. ISSN 1339-0732.
80. SEKERÁK, M., 2014. Perspektívy občianskej participácie a deliberácie v Európskej únii. In: L. ÖLLÖS, L., D. HAMPL a kol. *Deset let v Európské unii: stav, zkušenosti, perspektivy*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky a Academia Rerum Civilium, s. 268-281. ISBN 978-80-86879-43-7.

81. SCHUMAN, R., 2002. *Robert Schuman pre Európu*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 136 s. ISBN 80-7165-340-3.
82. SIČÁKOVÁ-BEBLAVÁ, E. a V. PIROŠÍK, ed., 2004. *Transparentná miestna samospráva*. Bratislava: Transparency International Slovensko, 148 s. ISBN 80-89041-80-9.
83. SINTOMER, Y., C. HERZBERG, A. RÖCKE a G. ALLEGRETTI, 2012. Transnational Models of Citizen Participation: The Case of Participatory Budgeting. In: *Journal of Public Deliberation*. Vol. 8, Issue 2, Article 9., 32 p. ISSN 1937-2841.
84. SINTOMER, Y., C. HERZBERG, a A. RÖCKE 2008. Participatory Budgeting in Europe: Potentials and Challenges. In: *International Journal of Urban and Regional Research*. Vol. 32, Issue 1, pp. 164-178. ISSN 1468-2427.
85. Slovak utopian manifesto: Namiesto vzdušných zámkov slovenská utópia [online]. 2010, apríl 30 [cit. 2018-09-10]. Dostupné na internete: <<http://utopia.sk/liferay/slovak-utopian-manifesto>>
86. SNYDER, T., 2017. *O tyránii*. Bratislava: Premedia Group, s. r. o., 104 s. ISBN 978-80-8159-465-6.
87. STOKER, G., 2006. *Why Politics Matters: Making Democracy Work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 248 p. ISBN 978-0-230-36065-5.
88. STRUSSOVÁ, M. a D. PETRÍKOVÁ, 2009. Možnosti a predpoklady občianskej participácie v udržateľnom sídelnom rozvoji. In: *Sociológia*. Roč. 41, č. 4, s. 354-379. ISSN 1336-8613.
89. SVENSSON, P., 1995. *Teorie demokracie*. Praha: CDK, 289 s. ISBN 80-85959-02-X.
90. ŠIMKOVIČ, M., 2006. Politická participácia a transformácia občianskej spoločnosti. In: *Interpolis '06*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 386-393. ISBN 978-80-8083-375-6.
91. Štatút participatívneho rozpočtu mesta Banská Bystrica [online]. [cit. 2014-07-23]. Dostupné na internete: <http://www.banskabystrica.sk/download_file_f.php?id=439044>.
92. The Constitution of Kenya, 2010 [online]. National Council for Law Reporting with the Authority of the Attorney-General [cit. 2014-10-30]. Dostupné na internete: <<https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/ke/ke019en.pdf>>.
93. Transformation index BTI [online]. In: *Bertelsmann Stiftung* [cit. 2018-09-20]. Dostupné na internete: <<http://www.bti-project.org/en/index/methodology/>>
94. UN-HABITAT, 2004. *72 Frequently Asked Questions about Participatory Budgeting*. Quito: AH Editorial, 88 p. ISBN 92-1-131699-5.
95. VAN BEEK, U., D. FUCHS a H. D. KLINGEMANN, 2018. The Question of Legitimacy in Contemporary Democracies. In: VAN BEEK, U., ed. *Democracy under Threat: A Crisis of Legitimacy?* Cham: Springer International Publishing, p. 321-335. ISBN 978-3-319-89453-9.
96. VITTEK, P., 2013. Pokusy o zavedenie participatívneho rozpočtu na Slovensku. In: *Sborník konference – Rozhodujeme o svém městě (8.-9. 10. 2013)*. Brno: Ekumenická akademie, 40 s. ISBN 978-80-87661-07-9.
97. WAMPLER, B., 2000. A Guide to Participatory Budgeting [online]. October 2000. 32 p. [cit. 2014-01-10]. Dostupné na internete: <commdev.org/userfiles/files/1613_file_GPB.pdf>
98. WAMPLER, B., 2007. A Guide to Participatory Budgeting. In: A. SHAH, ed. *Participatory budgeting*. Washington: The World Bank, 273 p. ISBN 0-8213-6923-7.

99. WAMPLER, B., 2008. When Does Participatory Democracy Actually Deepen Democracy? Lessons from Brazil. In: *Comparative Politics*. Vol. 41, No. 1, pp. 61-81. ISSN 0010-4159.
100. WAMPLER, B., 2012. Participatory Budgeting: Core principles and Key Impacts. In: *Journal of Public Deliberation*. Vol. 8, Iss. 2, Article 12. 15 p. ISSN 1937-2841.
101. WARREN, M. E., 1992. Democratic Theory and Self-Transformation. In: *American Political Science Review*. Vol. 86, No. 1, pp. 8-23. ISSN 1537-5943.
102. WOLIN, S. S., 2008. *Democracy Incorporated: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*. Princeton: Princeton University Press, 384 p. ISBN 978-0-691-14589-1.
103. WOOD, T. a W. E. MURRAY, 2007. Participatory Democracy in Brazil and Local Geographies: Porto Alegre and Belo Horizonte Compared. In: *European Review of Latin American and Caribbean Studies*. October 2007, No. 83, p. 19-41. ISSN 0924-0608.
104. Za funkčný participatívny rozpočet v Bratislave – otvorený list [online]. 2013, December 6 [cit. 2018-07-01]. Dostupné na internete: <http://utopia.sk/liferay/article/-/journal_content/56_INSTANCE_b8AZ/16892/2848380>.
105. Zápisnica z Prvého diskusného fóra participatívneho rozpočtu v Banskej Bystrici, dňa 13. 2. 2014 [online]. [cit. 2018-07-01]. Dostupné na internete: <<http://utopia.sk/liferay/documents/2867538/2934663/Z%C3%A1pisnica+PDF+PR.pdf/56223b18-37d9-4cbc-b2a0-0a06a4e76246>>.
106. ZNOJ, M., 2012. Zklamání z demokracie je největší nebezpečí, kterému čelíme. In: J. ROVENSKÝ a kol. *Krise a politické křižovatky. Rozhovory s českými politickými teoretiky*. Praha: Filosofia, s. 165-184. ISBN 978-80-7007-370-4.

O autorovi

Mgr. Gabriel Székely, PhD.

Pôsobí ako externý odborný pracovník na Inštitúte politológie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, kde zabezpečuje výučbu viacerých predmetov: Dejiny diplomacie I a II; Diplomatický protokol a spoločenská etiketa; Politické systémy štátov V4; Teórie politických systémov; Teória politiky, štátu a práva; Nedemokratické politické režimy. Výskumne sa orientuje na problematiku nedemokratických režimov, politický režim Slovenskej republiky (1939 – 1945) a židovský holokaust. Je spoluautorom vysokoškolskej učebnice *Hranice a cezhraničná spolupráca: úvod do výskumu hraníc* (2017), taktiež spoluautorom a editorom odborných publikácií (zborníkov): *Politologická analýza regionálnych volieb 2017 na Slovensku* (2018); *Vybrané spoločensko-politické problémy migrácie vo svete a na Slovensku* (2015); *Súčasná reformy verejnej správy na Slovensku a ich politologické aspekty* (2014). Ako technický redaktor zabezpečoval úpravu a vydanie troch dielov vysokoškolských skrípt s názvom *Politologické penzum* (2014, 2015, 2018).

CEZHRANIČNÁ SPOLUPRÁCA V EURÓPE AKO VÝSLEDOK GLOBALIZAČNÝCH TRENDOV

Michal Cirner

Anotácia

Cezhraničná spolupráca existovala už dávno pred globalizáciou, ale nikdy nebola vo všetkých oblastiach taká intenzívna ako v súčasnosti. Prispeli k tomu nielen technologický pokrok, rozvoj vzdelania, zvýšenie životnej úrovne alebo dopravná infraštruktúra, ale aj globálny kapitalizmus a liberálnodemokratické režimy, ktoré stáli pri zrode Európskej únie. Napomohli tomu i dejinné udalosti, najmä pád totalitných politických zriadení v strednej a východnej Európe. Rôzne rozvojové programy cezhraničnej spolupráce prispeli a stále prispievajú v rozličných segmentoch k ich prosperite a zároveň poháňajú komunity k cezhraničným interakciám.

Kľúčové slová: cezhraničná spolupráca, liberálna demokracia, globalizácia, globálny kapitalizmus, Európska únia, regióny, hranica, prihraničné regióny

ÚVOD

Teoretická časť opisuje existujúce akademické prístupy k štúdiu cezhraničnej spolupráce. Cezhraničná spolupráca vznikla ako reakcia na potrebu nových možností spolupráce a zlepšovania kvality života, zväčša prostredníctvom podpory malých a stredných podnikov, cestovného ruchu, kultúry, cezhraničného obchodu, či manažmentu prírodných zdrojov alebo podporou zamestnanosti. Európska únia sa podobne ako iné zoskupenia vyznačuje regionálnymi disparitami, ktoré v mnohých oblastiach spôsobujú ekonomické, sociálne a etnické problémy a bránia dosiahnuť vyššiu úroveň globalizácie a integrácie. Tieto nedostatky pomáha riešiť cezhraničná spolupráca. V praktickej časti uvádzame námety na výučbu.

ČO JE TO CEZHRANIČNÁ SPOLUPRÁCA?

Podľa Dulebu a Januva (2018) môžeme cezhraničnú spoluprácu vnímať ako vzájomnú spoluprácu medzi zástupcami prihraničných území susediacich štátov, ktoré rozdeľuje štátna hranica. Zámerom cezhraničnej spolupráce je vzostup dobrých susedských vzťahov medzi obyvateľmi prihraničných území a identicky aj medzi inštitúciami susediacich štátov, spoločných spoločnou hranicou – a to nielen tých v priamej blízkosti hraníc, ale aj vo vnútrozemí. Poslaním cezhraničnej spolupráce je dať možnosť obyvateľom žijúcim v pohraničnom území zlepšovať kvalitu svojho života slobodným rozvíjaním kooperácie s partnermi z priľahlých oblastí susedných štátov, rešpektujúc pritom legislatívu a zahraničnopolitickú orientáciu svojej krajiny. Cezhraničná spolupráca slúži na posilnenie kontaktnej (spájajúcej) funkcie štátnej hranice a dobrých susedských vzťahov medzi štátmi.

Tento typ spolupráce je laboratóriom procesu medzinárodnej integrácie, v ktorom sa vytvára synergia medzi heterogénnymi politickými, ekonomickými, kultúrnymi a sociálnymi charakteristikami zúčastnených aktérov. Do cezhraničnej spolupráce sa najčastejšie zapájajú regióny, ktoré vo väčšine prípadov predstavujú okrajové prihraničné oblasti vlastných krajín, znevýhodnené v porovnaní s centrálnymi územiami (Dančišin, 2017a).

Európska komisia takúto spoluprácu definuje ako tzv. „vyplňanie medzier“. Významná je podpora malých a stredných podnikov, podpora cestovného ruchu, kultúry a cezhraničného obchodu, ale tiež zlepšenie spoločného manažmentu prírodných zdrojov a v neposlednom rade podpora zamestnanosti a rovnosti príležitostí na miestnej úrovni. V súčasnej spoločnosti možno na jednej strane vidieť tendenciu zameranú na liberalizáciu trhov a otváranie hraníc a na strane druhej protekcionizmus niektorých oblastí alebo hraníc. Existuje viacero foriem a úrovní spolupráce. Nie všetky z nich majú charakter cezhraničnej spolupráce. Spolupráca je aktívny proces zameraný na dosahovanie pozitívnych úspechov a napĺňanie spoločných cieľov. Cezhraničná spolupráca je významný nástroj, ktorý rieši a pomáha zlepšovať ekonomické a sociálne väzby, podporuje spoluprácu a ekonomickú integráciu medzi regiónmi (Gerfert, 2009).

Cezhraničnú spoluprácu môžeme tiež označiť za viac či menej inštitucionálne partnerstvo medzi vnútroštátnymi orgánmi na území celej štátnej hranice (Cirner, 2017a). Svoje základy má v histórii európskej integrácie, ktorej ciele sú od začiatku zamerané na prekonanie národnej suverenity (Dahou, 2004). Európska komisia rozlišuje medzi priamou a nepriamou cezhraničnou spoluprácou. Priama je formou spolupráce rôznych krajín a regiónov, ktoré spájajú spoločné hranice. Pre tieto krajiny, ktoré sa zároveň snažia dosiahnuť spoločné ciele, to predstavuje výhodu. Nepriama forma je spolupráca tých krajín a regiónov, ktoré nemajú spoločné hranice. Cezhraničná spolupráca je bilaterálna alebo multilaterálna medzinárodná spolupráca medzi krajinami so spoločnou hranicou a jej cieľom je získať výhody a dosiahnuť také spoločné ciele ako ekonomický rast, trvalo udržateľný rozvoj regiónov alebo podpora spolupráce medzi subjektmi rôznych krajín (Gerfert, 2009).

Základnou normou Rady Európy sa stal Európsky rámcový dohovor o cezhraničnej spolupráci, ktorý ju definoval ako „každé spoločné konanie zamerané na posilnenie a podporu susedských vzťahov medzi územnými celkami a orgánmi podliehajúcimi jurisdikcii dvoch alebo viacerých zmluvných strán, ktoré uzatvárajú dohody nevyhnutné na uskutočňovanie spoločných cieľov. Cezhraničná spolupráca má priamy vplyv na vznik cezhraničných regiónov“ (Európsky rámcový dohovor o cezhraničnej spolupráci medzi územnými celkami alebo orgánmi, 1999).

HRANICE A CEZHRANIČNÁ SPOLUPRÁCA

Cezhraničná spolupráca má priamy vzťah s pojmom hranica. Podľa Geremešovej (2018) je na pojme hranica kľúčové práve to, že napĺňa eventualitu rozoznávania – spoznať a akceptovať hranice značí postrehnúť a pochopiť, že jestvuje nielen táto strana hraníc, ale i strana druhá. Až hranica podnecuje otázku kedy, ako a či vôbec ju možno prejsť. Až hranica vzbudzuje želanie poznať, ako to vyzerá na druhej strane.

Hranice medzi krajinami majú vo svojom jadre internacionálnu povahu. Z toho vyplýva, že miestne záležitosti v prihraničných regiónoch neraz obsahujú i celonárodné, resp. celoštátne aspekty, ale dispozície a rozhodnutie národných a nadnárodných aktérov zaoberať sa čiastkovým vývojom pohraničia bývajú zvyčajne obmedzené. Kým miestne spoločenstvá v pohraničí vnímajú hranice a procesy hraničenia ako nie celkom medzinárodné, no súčasne aj ako nie celkom domáce záležitosti (v zmysle vymedzenia pojmu intermestic), pre ústredné inštitúcie hranice zväčša reprezentujú určité medze suverenity, teda akýsi zákonitý míľnik medzi vnútornou a zahraničnou politikou. Sila cezhraničných interakcií a spoločné problémy prihraničných regiónov na oboch stranách hranice sa pritom veľakrát stávajú motiváciou na zlepšovanie a zefektívňovanie komunikácie medzi vládami jednotlivých štátov (Lačný, 2017).

Hranica je jeden z východiskových znakov štátu, ktorého primárnou charakteristikou je existencia mocenského centra. Jeden štát môže mať jedno mocenské centrum a jednu štátnu hranicu hoci aj s viacerými susednými štátmi. Moc štátu má dve kľúčové dimenzie: a) intenzívnu dimenziu, čiže spôsob, akým je moc štátu zorganizovaná, prípadne politický systém

štátu; b) extenzívnu dimenziu, to znamená priestorové (územné) vymedzenie moci. Priestorový rozmer moci zodpovedá schopnosti mocenského centra docieľiť najprimeranejší priestor na vlastnú internú realizáciu, ako aj vyrovnanie sa s vonkajším prostredím a tenziou iných mocenských centier – štátov. Nefunkčnosť jedného alebo druhého znaku moci spôsobuje jej dezintegráciu, oslabenie alebo obmedzenie, dokonca rozpad mocenského centra – štátu. Moc alebo mocenské centrum v takomto prípade prestávajú byť trvalé, čo je ich nutná charakteristika, a nahradí ich iná moc alebo iné mocenské centrum. Pod pojmom prirodzené hranice určujúce prirodzený geopolitický priestor v tomto prípade chápeme prírodné či geografické jednotky znemožňujúce alebo maximálne sťažujúce komunikáciu (napr. horské masívy, púšte, moria, veľké riečne toky...) (Duleba, Januv, 2015).

„Vnímanie cezhraničného územia a hranice závisí aj od úrovne chápania kultúrneho dedičstva a evolúcie v minulosti existujúcich vývojových štruktúr. To znamená, že relevantným indikátorom bude chápanie genia loci (regionis) nielen súčasnými, ale aj predchádzajúcimi generáciami s existujúcimi víziami o ďalšom vývoji konkrétnych častí krajiny“ (Vencálek, 2017:10). „Znižovanie významu hraníc súvisiace s rozvojom Európskej únie na prelome 2. a 3. tisícročia preto nemôže viesť k ich rušeniu. Rozumie sa tým nielen rušenie politických hraníc (ktorými sú najmä štátne hranice a hranice územnosprávnych celkov), ale aj hraníc vymedzených podľa iných kritérií, napr. hraníc etník alebo civilizácií“ (Vencálek, 2017:13).

Priechnosť a účinnosť hraníc závisí od vývinu a kvality komunikačných prostriedkov, ktorými ľudia v istých etapách svojho vývinu disponujú (napríklad more sa postupne zmenilo z komunikačnej prekážky na faktor podporujúci komunikačné kapacity a možnosti ľudstva). Avšak táto čistá geopolitická definícia priestoru sa dá v takejto podobe použiť iba na skoré obdobie dejín ľudskej civilizácie – na vznik a formovanie najstarších štátov. Ľudská pospolitosť, ktorej vývin určovali prvotné prirodzené (prírodné) faktory, sa v neskoršej fáze mení z objektu determinácie na aktívny činiteľ determinujúci priestor (Duleba, Januv, 2015).

Hranice štátov v Európe (a nielen v nej) preto nemajú vždy prirodzený charakter zodpovedajúci prírodným hraniciam. Napriek tomu aj v takom prípade môžeme hovoriť o prirodzených geopolitických hraniciach natoľko, nakoľko sa stali prirodzenou súčasťou geopolitickej štruktúry Európy ako mocensky, hospodársky a kultúrne organizovaného priestoru. Môžeme o nich hovoriť v uvedenom význame dovtedy, kým napr. vedomie národnej, resp. štátnej identity alebo ďalšie sociálne produkty politického, hospodárskeho a kultúrneho vývinu plnia funkciu rozhraničenia alebo vymedzenia priestoru, v rámci ktorého je vnútorná komunikácia príslušníkov komunity a organizačná (spoločenská) štruktúra výhodnejšia a efektívnejšia než navonok. Inými slovami, keď toto priestorové vedomie, určené kultúrou, národným vedomím, politickými a hospodárskymi záujmami alebo inak, plní tú istú funkciu ako v minulosti povedzme horský masív alebo púšť. Súčasné medzinárodné hranice majú väčšinou líniový charakter, tvoria líniu styku dvoch suverénnych štátov, ktoré navzájom oddeľujú na súši, resp. na mori (Duleba, Januv, 2015).

„Tým, že ľudia vnímajú prakticky akékoľvek administratívno-správne hranice, si súčasne uvedomujú rozdielnosti vyplývajúce zo spoločenskej reality na oboch stranách hraníc. Samotná líniová hranica potom vyjadruje ohraničenosť týchto rozdielných spoločenských

realít. Vnímanie hranice obyvateľmi na obidvoch jej stranách viac či menej ovplyvňujú historicko-vývojové odlišnosti obidvoch častí územia rozprestierajúceho sa na jednotlivých stranách hranice, ale aj vedomosti, skúsenosti a identita ľudí vnímajúcich príslušnú hranicu. Súčasný svet charakterizujú nielen silné globalizačno-unifikujúce tendencie, ale aj stále viac sa presadzujúce regionálno-diferenciačné procesy viazané na *genia loci* (*regionis*) konkrétnych časopriestorových štruktúr. Vzhľadom k novej spoločenskej situácii v Európe... sa možno domnievať, že regionálno-diferenciačné procesy budú stále výraznejšie a funkčnejšie meniť doterajší európsky priestor“ (Vencálek, 2017:14).

CEZHRANIČNÁ SPOLUPRÁCA V EURÓPE (EURÓPSKEJ ÚNII)

Cezhraničná regionálna spolupráca často súvisí s integráciou – môže sa vyvinúť v spoločný integračný proces, ktorého výsledkom je veľké nadnárodné integračné zoskupenie. Vývoj vnútorných cezhraničných regiónov je hlavným stabilizačným faktorom domácej a zahraničnej politiky krajín. Regionálna spolupráca umožňuje vznik politických a ekonomických väzieb medzi susednými krajinami, ako aj integračné procesy v regióne ako celku. Na základe historickej minulosti a tradícií cezhraničná spolupráca podporuje vznik a rozvoj sietí medzinárodných regionálnych organizácií, ktoré realizujú spoločné projekty a programy (Kosov, Vovenda, 2011).

Cezhraničná spolupráca sa často spája s Európskou úniou a západnou Európou. Jej prvé verzie v západnej Európe sa tvorili pomerne dynamicky a bez existencie formálnych štruktúr. Cezhraničná spolupráca sa začala v Európe rozbiehať koncom 50. rokov 20. storočia, pričom jej rozhodujúcou misiou bolo prekonávať rozdiely medzi perifériou a centrom. Podstatným zámerom bolo premeniť povahu hranice, ktorá bola vo westfálskom systéme bariérou pre kontakty a partnerstvo komunit na jej oboch stranách, na činiteľ prinášajúci možnosti rozvoja prihraničných regiónov (Dancišin, 2017b).

Európsku úniu nemožno vnímať ako prosté zoskupenie určitého počtu štátov, ale aj ako pestrú paletu vzájomne prepojených území so špecificky vytvorenými a fyzicky či funkčne prepojenými sieťami (predovšetkým sieťami sociálno-ekonomických vzťahov). Takéto územia sa označujú ako „regióny“. Akékoľvek hranice Európskej únie, vrátane schengenskej, by sme preto mali vnímať ako hranice v existujúcom zoskupení regiónov prepojených najrôznejšími väzbami (Vencálek, 2017).

Utváranie dnešnej Európy bol výhľadový a komplikovaný proces, ovplyvnený mnohými historickými, politickými, ekonomickými a sociálnymi faktormi. Dôležitú úlohu po dlhé stáročia zohrávali hranice. V súčasnej integrujúcej sa Európe však nadobúdajú nový rozmer, čo bezprostredne súvisí s významnými procesmi – so zmenami politických režimov, s demokratizáciou v krajinách strednej a východnej Európy a so zrušením vnútorných hraníc v rámci Európskej únie v procese jej rozširovania. Tiež sú to nové globálne výzvy a problémy, ktorým čelíme: kríza EÚ, migračná kríza, terorizmus a podobne. Prvé úspechy cezhraničnej spolupráce v Európe sa zaznamenali na hraniciach Nemecka s Holandskom a Francúzskom. V daných regiónoch vznikali tzv. regionálne zväzy, zaoberajúce sa riešením spoločných problémov

a záujmov. V 60. rokoch sa jednotlivé regionálne zväzy spojili do cezhraničného zväzu. Zameranie cezhraničnej spolupráce odrážalo očakávania obyvateľstva, že pomôže riešiť problémy, za ktoré niesli plnú zodpovednosť národné vlády. Cieľovými oblasťami sa stali verejná správa, administratívne štruktúry, územné plánovanie, výchova a vzdelávanie, dochádzka do zamestnania, infraštruktúra a životné prostredie (Cirner, 2017b).

Podľa J. W. Scotta (2006) sa cezhraničná spolupráca po roku 1989 stala politickou identitou Európskej únie, pretože vyjadruje vnútornú podstatu európskeho integračného procesu. O'Dowd (2002) argumentuje, že cezhraničná spolupráca v Európe nadobudla kľúčovú funkciu, ktorá mení hraničné režimy i štáty vnútri EÚ. Rozvoj cezhraničnej spolupráce od 90. rokov 20. storočia ovplyvnili najmä tieto štyri faktory: 1) rozpad bipolárneho sveta koncom 80. a začiatkom 90. rokov. Výsledkom bolo nasmerovanie k odstraňovaniu negatívneho vplyvu hraníc a tvorbe nového druhu komunálnej a regionálnej politiky, 2) prehľbovanie európskej integrácie, v rámci ktorej cezhraničná spolupráca zohráva kľúčovú úlohu pri znižovaní regionálnych rozdielov, 3) politika rozširovania EÚ, kde cezhraničná spolupráca zastáva podstatnú úlohu v otázke prípravy kandidátskych krajín na vstup do EÚ, 4) cezhraničná spolupráca ako kľúčový nástroj pri tvorbe vzťahov s tretími krajinami (Cirner, 2017a).

V roku 1990 sa zaviedli podporné programy ako Interreg, Phare, ktoré urýchlili a zintenzívni cezhraničnú spoluprácu medzi členskými, ale i kandidátskymi krajinami EÚ (Faltán et al., 2004). Interreg ako iniciatíva nadväzuje a zároveň nahrádza predvstupový program cezhraničnej spolupráce PHARE CBC, ktorý vytváral podmienky na zbližovanie ľudí na základe spoločných projektov v prihraničných oblastiach.

Neskôr sa objavil problém chýbajúcej jednotnej politiky, ktorá by zastrešovala rôznorodé programy v rámci cezhraničnej spolupráce. Po programoch Interreg I, Interreg II až Interreg III, ktoré priniesli reformu a zjednotenie politík, sa výrazný posun docielil až v rokoch 2007 – 2013. Ako uvádza Európska komisia, územná spolupráca ako celok zmenila svoj štatút a presunula sa na úroveň samostatného cieľa, čo zvyšuje jej viditeľnosť a dodáva jej významnejší právny základ. Spoluprácu s vonkajšími krajinami Európskej únie už nepodporujú štrukturálne fondy, ale patrí do oblasti dvoch nových podpôr: Európskeho nástroja susedstva a partnerstva a Nástroja na predvstupovú pomoc. Cezhraničná spolupráca stanovila širšie zemepisné pokrytie ako bývalý Interreg.

V programovom období 2014 – 2020 figuruje v rámci Európskej únie a Európskeho fondu sociálneho rozvoja aj program Interreg V-A s názvom Spoločne bez hraníc. Okrem toho, existuje aj operačný program ENI: Cezhraničná spolupráca Maďarsko – Slovensko – Rumunsko – Ukrajina na programové obdobie 2014 – 2020. Programy spolupráce sú doplnkom hlavných európskych programov, napríklad Programu rozvoja vidieka SR 2014 – 2020 alebo programov implementovaných v rámci cieľa Investovanie do rastu a zamestnanosti. Tieto programy sú primárne určené na ďalšiu spoluprácu v špecifických politických oblastiach. Programy spolupráce majú za cieľ umožniť financovanie aktivít, ktoré povedú k intenzívnejšej spolupráci medzi regiónmi so spoločnou medzištátnou hranicu. Vytvárajú priestor pre investície na zlepšenie technického stavu prírodných a kultúrnych pamiatok či zlepšenie prístupu k nim – napr.

označením, zvýšením ochrany a starostlivosti o ohrozené druhy zvierat. Realizovať sa majú investície na rozvoj vybraných prvkov zelenej infraštruktúry.

V programovom období do roku 2020 sa plánuje lepšie prepojenie infraštruktúry. To sa môže zlepšiť vďaka výstavbe nových a skvalitneniu existujúcich cestných hraničných prechodov, ktoré nebudú ohrozovať povodne, pričom by sa prihliadlo aj na ekologickú citlivosť danej oblasti. Mala by sa podporiť aj lepšia dostupnosť a zvýšiť dopravná bezpečnosť chodcov a cyklistov. Posilniť by sa mohla spolupráca medzi univerzitami a vysokými školami pri vypracúvaní spoločných ponúk (napr. vytvoriť centrá na prenos poznatkov), mohol by sa zlepšiť program vzdelávania, odbornej prípravy a celoživotného vzdelávania na všetkých úrovniach (od predškolských zariadení až po univerzity a vysoké školy). Podporu by mali získať nové aj pôvodné vzdelávacie programy pre základné, stredné a vysoké školy s dôrazom na získanie potrebnej praxe. Tiež by sa mala zintenzívniť výmena odborných poznatkov a skúseností, výmenných pobytov, mali by vzrásť investície do skvalitnenia vzdelávacej infraštruktúry a pod. (Úrad vlády SR, 2015).

Cezhraničná spolupráca zaznamenala razantný vývin v 90. rokoch 20. storočia, a to nielen v Európe, ale i v severnej Amerike a Ázii. Oproti minulosti priniesla jeden zásadne nový prvok do medzinárodných vzťahov. Väčšina tých, ktorí sa zapájajú do cezhraničnej spolupráce, nie sú centrálné vlády štátov, ale aktéri, ktorí sa nachádzajú na subštátnych úrovniach: reprezentanti regiónov, miest a obcí. Navyše väčšinu projektov cezhraničnej spolupráce realizujú neštátne, teda mimovládne organizácie, záujmové skupiny a podnikateľské združenia (Perkmann, Sum, eds., 2002). Podľa J. W. Scotta (2006) prudký rozvoj cezhraničnej spolupráce od 90. rokov možno vysvetliť ako: 1) odpoveď lokálnych komunit na globalizáciu a jej dopady; 2) vznik symbolickej „postbezpečnostnej“ geopolitiky, v ktorej hrajú stále významnejšiu rolu otázky ochrany životného prostredia a ekonomického rozvoja, ktoré je možné efektívnejšie riešiť na lokálnej úrovni; 3) nový formujúci sa regionalizmus, ktorý signalizuje koniec dominancie štátov a ich politiky ako organizujúceho princípu medzinárodných vzťahov.

GLOBALIZÁCIA A CEZHRANIČNÁ SPOLUPRÁCA

„V prehlásení Európskej únie k tretiemu tisícročiu je uvedené: Občania Európskej únie sú navzájom previazaní spoločnými hodnotami, akými sú sloboda, tolerancia, rovnosť a kultúrna rôznorodosť“ (Vencálek, 2017:15).

Globalizácia ako fenomén so svojimi politickými, ekonomickými a sociálnymi aspektmi predstavuje proces charakteristický na jednej strane unifikáciou a úsilím „spojiť v jedno“, na druhej strane posilňovaním diverzifikácie a opozičných nálad. Efekty globalizácie ovplyvňujú každého bez rozdielu – od dogmaticky presvedčených stúpcov a obhajcov, cez umiernených a reformne zmýšľajúcich kritikov až po radikálnych odporcov. Spoločnosť na globálnej úrovni je aj naďalej poznačená nárastom sociálnych konfliktov a neistôt v dôsledku disfunkčného manažmentu globálnych inštitúcií v kontrole a riadení procesov šírenia hodnôt kapitalizmu a neoliberalnej politiky. Je to výsledkom nerovnomernej distribúcie ekonomických zdrojov,

extrémnej polarizácie medzi bohatými a chudobnými, zhoršovania existenčných podmienok života a podobne (Székely, 2016a).

„Globalizácia preniká ‚všetkými pórmí‘ do života národov a jej extrémne protirečivé prejavy a dôsledky sa stávajú akoby každodennou samozrejmosťou. Na jednej strane skrýva v sebe obrovský produktívny potenciál oslobodzovania človeka od diktátu obmedzenosti zdrojov a netušené možnosti ľudsky dôstojného rozvinutia civilizácie. Na druhej strane formy, v akých doteraz prebieha, prinášajú aj nebyvalé riziká ohrozujúce ľudstvo. V čoraz vyhranenejšej podobe a čoraz bezprostrednejšie v celoplanetárnych súradniciach spôsobuje ‚odľudšťovanie‘ ekonomiky a jej neúnosne rastúce odcudzenie tak vo vzťahu k človeku, ako aj vo vzťahu k prírode. Ide teda o rozpor medzi odľudšťujúcim rastom bohatstva a tromi hanbami súčasného sveta – biedou, nezamestnanosťou a ekologickou deštrukciou“ (Šikula, 2003:258).

Akékoľvek nové dohody v oblasti obchodu či práce si vyžadujú široký a rovnocenný dialóg medzi krajinami, zavádzanie a dodržiavanie prísnych opatrení v oblasti pracovných podmienok a práv a v neposlednom rade ich dlhodobý monitoring. V tomto ideologickom spore, v ktorom nie je diskurz zameraný výlučne na otázky sociálneho štátu, ale aj na otázky pracovných štandardov korporačných politík, zdaňovania finančných transakcií či environmentálnych práv, je aj naďalej potrebné presadzovať a rešpektovať hodnoty vzájomnej solidarity a rešpektovania ľudskej dôstojnosti (Székely, 2016a). Samotný povojnový projekt Európskej únie je jedným z príkladov toho, že sa téma hraníc, konfliktu záujmov (predovšetkým národných) a mocenského súperenia z medzinárodnej politiky nevytráca ani dnes. V súčasnosti v európskom priestore nanovo a s ešte väčšou intenzitou rezonuje otázka migrácie a imigrácie, téma utečeneckej krízy, čo v konečnom dôsledku „nahráva“ euroskeptickým náladám v spoločnostiach. Opätovne zarezonovali aj témy o potenciálnom rozpade projektu EÚ, o zlyhávaní dodržiavania Schengenskej dohody, volanie po návrate k silnému národnému štátu, argumenty za a proti stavbe umelých oplotení na vonkajších hraniciach štátov EÚ, o demokratickom deficite inštitúcií EÚ, deportáciách utečencov mimo priestoru EÚ atď. V konečnom dôsledku chaos prispieva k riziku eskalácie napätia v hraničných oblastiach, kde už do hry vstupuje okrem problematiky suverenity národného štátu aj otázka národných záujmov, ktoré sú neraz kontradiktorické záujmom regionálnych a transnárodných politických štruktúr a inštitúcií, vrátane Európskej únie (Székely, 2016b).

Vo všeobecnosti je EÚ často vnímaná optikou pozitívneho prínosu v prekonaní niekdajších sporov a ozbrojených konfliktov aktérov medzinárodnej politiky v európskom priestore. Jej metaforické označenie ako „hnacieho motora mieru“ pramení predovšetkým z úspešného projektu premeny západnej Európy – v minulosti neraz zmietanej opakujúcimi sa vojnami – na zónu trvalého mieru, o ktorej kedysi písali a uvažovali klasici ako Dante Alighieri, Abbé de Saint-Pierre či Immanuel Kant. Samotný proces integrácie v uvedenom zmysle priviedol niekdajších nepriateľov, t.j. národné štáty ako Nemecko, Anglicko či Francúzsko, k vytvoreniu spoločného európskeho hospodárskeho trhu, menovej a colnej únie, ale aj akejsi „bezpečnostnej komunity“, resp. priestoru, v ktorom garancia vzájomného mierového spolužitia a spolupráce neostáva iba na papieri či v úvahách teoretického charakteru, ale je zhmotnená v samotnej koexistencii národných štátov vedľa seba bez akýchkoľvek vnútorných bariér a obmedzení.

O pozitívnom vplyve EÚ na riešenie hraničných konfliktov preto môžeme hovoriť len vtedy, ak dokáže reálne napomáhať prechodu z vyššieho na nižšie štádium konfliktu na hraniciach. V nejednom prípade (nevynímajúc ani stredoeurópsky priestor) sa medzi takéto sporné otázky zaraďujú napríklad podmienky ochrany a garancie práv menšín (etnických, jazykových atď.) či vyrovňovanie regionálnych rozdielov. Na tento cieľ EÚ využíva nielen konkrétne, vopred strategicky pripravené a na špecifické otázky zacielené vnútorné politiky a programy, ale aj samotné účinky integračného procesu (Székely, 2016b).

Ako tvrdí Székely (2016b:28): „(1) EÚ musí zabrániť situáciám, aby sa jej nové externé hranice stali líniami vytvárania rozdielov. Tieto hranice by mali byť otvorené k prechodu z oboch strán, najmä v samotnom hraničnom priestore. 2) Výhody asociácie musia byť definované jasnejšie, aby predložili asociáciu ako lákavú možnosť pre tretie krajiny a zlepšili väzby medzi EÚ a týmito regiónmi. 3) EÚ musí zaistiť, aby sa z jej nástrojov zahraničnej politiky nevytratila samotná podstata občianskej moci“.

CEZHRANIČNÁ SPOLUPRÁCA A PODNIKANIE

V kontexte procesu rozširovania EÚ si výskumníci všímali okrem národného i špecifický nadnárodný rozmer – po rozšírení EÚ sa v prípade tzv. nových prihraničných regiónov, ležiacich pri vonkajšej hranici EÚ, prehĺbili regionálne disparity a zvýšil sa význam cezhraničnej spolupráce ako potenciálneho nástroja regionálneho rozvoja (Lačný, 2017).

„Ak vnímame konkrétne územia a nazveme ich regiónmi, potom to znamená, že príslušné územia sú vystavené vzájomnému ovplyvňovaniu. Tieto vonkajšie sily pôsobia síce rozdielnou intenzitou, avšak spoločné majú to, že sú schopné ovplyvňovať či už susedné, alebo aj iné, vzdialenejšie regióny“ (Vencálek, 2017:8). Konceptualizácia výskumu cezhraničného podnikania (CBE) bola založená na poznatkoch, podľa ktorých býva v prihraničných regiónoch práve cezhraničné podnikanie motorom regionálneho rozvoja, nakoľko je tu možnosť profitať z geografickej blízkosti trhov a nižších logistických nákladov, ako aj možnosť dosahovať úspory z rozsahu výroby (economies of scale) v dôsledku zdieľania zdrojov. Rozšírený trh môže podporiť rozvoj niektorých sektorov lokálnych ekonomík a viaceré aktivity logistického charakteru sa môžu stať významným zdrojom pozitívnych efektov v prihraničných regiónoch na oboch stranách hranice. V prípade prihraničných regiónov v okolí vonkajšej hranice EÚ môže byť limitujúcim faktorom lokálnych trhov nízka kúpna sila, ktorá zároveň motivuje lokálne firmy k snahe expandovať na susednom zahraničnom trhu. Inštitucionálna spolupráca medzi prihraničnými regiónmi pritom má potenciál prispievať k vytváraniu a udržiavaniu dlhodobu udržateľných cezhraničných partnerstiev (Lačný, 2017).

**Štúdia je čiastkovým výstupom grantovej úlohy Asocičná dohoda EÚ s Ukrajinou a cezhraničná spolupráca medzi Slovenskom a Ukrajinou: dôsledky a príležitosti (AASKUA) – APVV-15-0369.*

AKTIVITY A AKTIVIZAČNÉ METÓDY VÝUČBY

Uvedené príklady sa zaoberajú problematikou, ktorej sa venuje štúdia (jej jednotlivé časti), a majú byť prostriedkom na aktívnejšie zapojenie študentov do spoločného uvažovania a diskusie.

Aktivita 1: Cezhraničná spolupráca v Európe

Cieľ: Formovanie definície cezhraničnej spolupráce; rozvoj kritického myslenia, schopnosť analyzovať a zovšeobecňovať; vytvorenie vlastnej pozície, naučiť sa spolupracovať v skupine, nájsť kompromis a dosiahnuť konsenzus v skupine.

Cieľová skupina: študenti VŠ, SŠ

Čas: 45 – 60 minút

Pomôcky: papiere, perá, flipchart

Námet na diskusiu:

Ako rôzne by ste vedeli zadefinovať cezhraničnú spoluprácu?

- vysvetlite ekonomický a politický význam cezhraničnej spolupráce,
- identifikujte, zosumarizujte a porovnajte prístupy rôznych autorov k cezhraničnej spolupráci.

Postup: Lektor rozdelí účastníkov do skupín (s 3 až 5 členmi) a vyzve ich, aby v tíme formulovali predstavu cezhraničnej spolupráce. Určí takýto postup:

- každý člen tímu povie svoj názor a snaží sa ho obhájiť,
- nasleduje spoločná diskusia o vyslovených názoroch,
- formulovanie spoločného stanoviska tímu,
- zhoda na 3 až 5 najdôležitejších kritériách cezhraničnej spolupráce,
- príprava plagátu s textovým, grafickým znázornením (v prezentácii sa môžu využiť aj pantomíma, dramatické prejavy a pod.).

Aktivita 2: Hranice a ekonomika

Cieľ: Pripraviť poslucháčov na premýšľanie o úrovni hospodárskeho rozvoja moderných štátov, rozlišovať bohaté a chudobné krajiny a určiť faktory ich diferenciácie.

Cieľová skupina: študenti VŠ, SŠ

Čas: 45 – 60 minút

Pomôcky: papiere, perá

Postup: Lektor vyzve účastníkov, aby napísali krátku esej o tom, ako vnímajú úroveň ekonomickej vyspelosti niektorého zo slovenských krajov (Košícký, Prešovský,

Žilinský, Banskobystrický, Trnavský, Trenčiansky, Bratislavský, Nitriansky) a jeho cezhraničný náprotivok – čiže susedný, respektíve prihraničný región v Rakúsku, Česku, Poľsku, Maďarsku alebo na Ukrajine. V ďalšom kroku sa pokúsia identifikovať najmenej tri silné a tri slabé stránky týchto prihraničných regiónov. Účastníci spoločne diskutujú o výsledkoch, pričom sa zamerajú najmä na tieto aspekty:

- geografická poloha,
- demografická situácia,
- priemyselná infraštruktúra,
- prírodné zdroje,
- turistický a rekreačný potenciál,
- ekologická situácia,
- investičná atraktivnosť regiónu,
- agrárny sektor,
- miera nezamestnanosti,
- priemerná mzda v regióne.

Aktivita 3: Cezhraničná spolupráca, prihraničné regióny a podnikanie

Cieľ: Pripraviť poslucháčov na premýšľanie o úrovni rozvoja prihraničných regiónov, rozlíšiť pozície regiónov a porovnávať hodnoty indexu REPI.

Cieľová skupina: študenti VŠ, SŠ

Čas: 30 minút

Pomôcky: papiere, perá

Postup: Lektor vyzve poslucháčov, aby vyhľadali v rankingovom rebríčku REPI pozície regiónov na východnej hranici EÚ. Potom porovnajú hodnoty indexu REPI v prípade prihraničných regiónov, ktoré sú súčasťou EÚ, a v prípade regiónov za vonkajšou hranicou Únie.

Tabuľka: Prehľad rankingu prihraničných regiónov podľa indexu REPI (v anglickom jazyku)

Rank		Region	Mean	Standard deviation	Index
1	CH04	Zürich	1,5	0,9	100,0
2	CH03	Nordwetschweiz	2,9	1,3	98,9
3	CH01	Région lémanique	4,1	1,8	98,1
4	CH02	Espace Mitteland	6,4	2,1	96,4
5	CH05	Ostschweiz	6,8	2,8	96,1
6	CH07	Ticino	7,0	2,6	96,0
7	CH06	Zentralschweiz	7,0	3,1	95,9
8	NO01	Oslo og Akershus	8,7	5,4	94,7
9	NO06	Trondelag	13,3	5,8	91,3
10	NO05	Vestlandet	14,5	6,2	90,4
11	FI18	Etelä-Suomi	16,0	8,2	89,3
12	NO04	Agder og Rogaland	16,3	6,8	89,1
13	IS00	Island	17,9	18,1	87,9
14	S102	Zahodna Slovenija	18,2	5,9	87,7
15	NO03	Sor-Østlandet	18,7	6,9	87,3
16	NO07	Nord-Norge	18,7	7,5	87,3
17	FI1A	Pohjois-Suomi	20,4	9,1	86,1
18	CY	Cyprus	21,6	8,4	85,2
19	ES53	Illes Balears	21,8	9,1	85,0
20	NO02	Hedmark og Oppland	23,1	9,4	84,1
21	FI13	Itä-Suomi	23,1	11,5	84,1
22	ES63	Ciudad Autónoma de Ceuta	25,2	17,0	82,6
23	FR82	Provence-Alpes-Côte d'Azur	26,4	9,4	81,7
24	ES64	Ciudad Autónoma de Melilla	26,7	19,6	81,5
25	ES51	Cataluña	27,3	8,0	81,0
26	PT17	Lisboa	28,3	9,0	80,3
27	FR81	Languedoc-Roussillon	28,9	10,4	79,8
28	SI01	Vzhodna Slovenija	29,1	10,0	79,6
29	LT	Lithuania	29,3	7,8	79,5
30	EE	Estonia	31,7	10,6	77,7
31	FR83	Corse	32,1	12,3	77,4
32	GR30	Attiki	32,5	14,4	77,2
33	ES62	Región de Murcia	32,5	11,4	77,1
34	ES52	Comunidad Valenciana	32,6	11,4	77,1
35	LV	Latvia	36,2	9,1	74,4
36	ES70	Canarias (ES)	37,2	11,2	73,7
37	HU22	Nyugat-Dunántúl	39,2	11,9	72,2
38	PT15	Algarve	42,4	13,3	69,9
39	PT30	Região Autónoma da Madeira	43,7	13,0	68,9
40	HU33	Dél-Alföld	47,3	12,8	66,3
41	ES61	Andalucía	47,5	13,9	66,1
42	HU23	Dél-Dunántúl	47,7	12,9	66,0
43	ITD5	Emilia-Romagna	49,6	16,9	64,6
44	ITE4	Lazio	49,7	16,6	64,5
45	ITC3	Liguria	50,8	19,4	63,7
46	HR01	Sjeverozapadna Hrvatska	51,0	10,6	63,6
47	PT20	Região Autónoma dos Açores	52,1	16,2	62,8
48	HU32	Észak-Alföld	55,8	15,0	60,0
49	SK04	Východné Slovensko	56,0	19,0	59,9
50	PL63	Pomorskie	56,4	14,6	59,6

Zdroj: Grozea-Helmenstein, D. a H. Berrer, 2015, s. 49-51. In: M. Lačný a M. Cirner, 2017, s. 42-44.

Literatúra

1. CIRNER, M., 2017a. Cezhraničná spolupráca v Európe a verejná správa naprieč hranicou (Slovensko – Ukrajina). Prešov: Adin, s.r.o., 63 s. ISBN 978-80-89540-91-4.
2. CIRNER, M., 2017b. Cezhraničná spolupráca. In: A. DULEBA, 2017. Hranice a cezhraničná spolupráca. Úvod do výskumu hraníc. Prešov: Adin, s.r.o., s. 58-61.
3. DAHOUE, T., 2004. Entre parenté et politique: développement et clientelisme dans le Delta du Sénégal. Paris: Karthala/Enda Graf Sahel, 334 p.
4. DANČIŠIN, V., 2017a. Cezhraničná spolupráca. In: A. DULEBA, 2017. Hranice a cezhraničná spolupráca. Úvod do výskumu hraníc. Prešov: Adin, s.r.o., s. 58-62.
5. DANČIŠIN, V., 2017b. Konceptualizácie cezhraničnej spolupráce. In: A. DULEBA, 2017. Hranice a cezhraničná spolupráca. Úvod do výskumu hraníc. Prešov: Adin, s.r.o., s. 51-53.
6. DULEBA, A. a L. JANUV, 2018. Cezhraničná spolupráca. In: I. DUDINSKÁ a kol.: Politologické penzum. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 62-63.
7. DULEBA, A. a kol., 2017. Hranice a cezhraničná spolupráca. Úvod do výskumu hraníc. Prešov: Adin, s.r.o., 156 s.
8. DULEBA, A. a L. JANUV, 2015. Štátna hranica. In: I. DUDINSKÁ a kol. Politologické penzum III. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity v Prešove, s. 72-74.
9. EURÓPSKY RÁMCOVÝ DOHOVOR O CEZHRANIČNEJ SPOLUPRÁCI MEDZI ÚZEMNÝMI CELKAMI ALEBO ORGÁNMI, 1999. Dostupné na internete: <<https://www.minv.sk/?medzinarodne-europske-dokumenty&subor=20578>> [11/08/2018]
10. FAĽTAN, Ľ. et al., 2004. Regionálny rozvoj Slovenska v európskych integračných kontextoch (regióny, prihraničné regióny, euroregióny). Bratislava: NK UNESCO – Most, Sociologický ústav SAV, Interlingua, 2004.
11. GEREMEŠOVÁ, G., 2018. Byť na hranici – poloha Slovenska ako problém politickej geografie. In: I. DUDINSKÁ, Ľ. DUNAJ a A. POLAČKOVÁ, eds. Dilema hraníc v interdisciplinárnej perspektíve. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 21.
12. GERFERT, S., 2009. Cross-Border Cooperation: Transforming Borders. Overcoming Obstacles. Dostupné na internete: <http://essay.utwente.nl/60149/1/BSc_S_Getfert.pdf> [06/07/2018]
13. GROZEA-HELMENSTEIN, D. a H. BERRER, 2015. Benchmarking EU-Border-Regions: Regional Economic Performance Index, s. 49-51. In: M. LAČNÝ a M. CIRNER, 2017. Súčasný komparatívny výskum cezhraničnej spolupráce na vonkajších hraniciach EÚ. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 42-44.
14. KOSOV, Y. a A. VOVENDA, 2011. The traditions of Russian and European perception of the state frontier in the conditions of transborder regional cooperation, p.5-10. Dostupné na internete: <https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/070/Kosov%20Yu.%20V.%20Vovenda%20A.%20V._5-10.pdf> [03/08/2018]
15. LAČNÝ, M., 2017. Cezhraničná spolupráca a regionálny rozvoj. Prešov: Adin, s.r.o.

16. O'DOWD, L., 2002. The Research Perspective: The Cross-Border Issue in Europe. In: J.-L. ARNAUD, ed.: *Crossborder and Transnational Cooperation, The New Europe is Inventing Itself in Its Margins*. Brusel: Notre Europe, p. 21-25.
17. PERKMANN, M. a N. SUM, 2002. Globalization, regionalization and cross-border regions: scales, discourses and governance. In: Perkmann and Sum, eds. *Globalization, regionalization, and cross-border regions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 1-21.
18. SCOTT, J., ed., 2006. *EU Enlargement, Region Building and Shifting Borders of Inclusion and Exclusion*, Aldershot: Ashgate.
19. SZÉKELY, G., 2016b. O Európskej únii a konfliktoch hraníc: vplyv integrácie a asociácie. In: *Annales Scientia Politica*, roč. 5, č. 2, s. 15-29.
20. SZÉKELY, G., 2016a. Protestná akcia „N30 – Bitka o Seattle“ v retrospektíve. In: M. OLOŠTIAK, ed.: 11. Študentská vedecká a umelecká konferencia. Zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 354-368.
21. ŠIKULA, M., 2003. Globalization and Illusions in Approaches to Sustainable Development. In: *Život. Prostr.*, Vol. 37, No. 5, p. 258-261, 2003.
22. ÚRAD VLÁDY SR, 2015. Programy cezhraničnej spolupráce. Informácie. Dostupné na internete: <<http://www.partnerskadohoda.gov.sk/programy-cezhranicnej-spoluprace/>> [13/09/2018]
23. VENCÁLEK, J., 2017. *Fenomén hranice ako garant (nielen) európskej regionálnej rôznosti*. Prešov: Adin, s. r. o.

O autorovi

Mgr. Michal Cirner, PhD.

Autor pôsobí ako odborný asistent a tajomník na Inštitúte politológie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, konkrétne na Katedre teórie politiky. Výskumne sa venuje problematike cezhraničnej spolupráce, verejnej politike a verejnej správe. Pedagogicky sa zameriava tiež na európske inštitúcie, občiansku spoločnosť alebo komunálnu politiku.



GLOBALNE ROZVOJOVÉ VZDELÁVANIE

učí k zodpovednosti za globálne spoločenstvo v rámci lokálnych pomerov každého jednotlivca. Jeho cieľom je dosiahnuť spoločenský rozvoj prostredníctvom plnohodnotnejšieho vzdelávania, rozvíjať porozumenie nerovnosti a rôznorodosti a poukazovať na ich príčiny a riešenia. Táto publikácia prináša súbor niekoľkých tém z oblasti histórie a politológie. Autori ukazujú globálny rozmer týchto vedných disciplín a snažia sa odpovedať na otázky prečo a ako integrovať globálne vzdelávanie do histórie a politológie. Okrem teoretického vymedzenia jednotlivých tém kniha obsahuje praktické postupy a cvičenia, ako tieto témy priblížiť študentom. Napriek tomu, že táto publikácia je určená predovšetkým pre vysoké školy, je vhodná aj pre vyššie ročníky stredných škôl.



ISBN 978-80-89895-13-7

